

**DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

Callegaro, Thaís Paz

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: perspectivas de ensino/ Thaís Paz Callegaro. -- 2014.  
48 f.:il.

Orientador: Ana Cecília Teixeira Gonçalves.

Co-orientador: Francieli Matzembacher Pinton.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de , Cerro Largo, RS, 2014.

1. Livro didático. 2. Ensino de gramática. 3. Análise linguística. I. Gonçalves, Ana Cecília Teixeira, orient. II. Pinton, Francieli Matzembacher, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

## LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

perspectivas de ensino

Thaís Paz Callegaro<sup>1</sup>  
Ana Cecília Teixeira Gonçalves<sup>2</sup>  
Francieli Matzembacher Pinton<sup>3</sup>

### Resumo

O livro didático de língua portuguesa, muitas vezes, é o único aporte teórico e metodológico utilizado por professores da área para ministrar suas aulas, material esse que frequentemente fragmenta os eixos de ensino (leitura, gramática e produção textual) e traz o ensino de gramática voltado para a prática tradicional/normativa, o que dificulta o aprendizado do aluno. Nesse contexto, essa pesquisa tem como objetivo melhor conhecer a(s) perspectiva(s) de gramática adotada no livro *Português Contexto, Interlocução e Sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcelo Pontara. Partindo de uma concepção de língua como forma de ação, o referencial teórico traz autores que defendem o ensino da gramática por meio da prática de análise linguística, em que o aluno aprende aspectos linguísticos por meio do uso real, no texto. Para analisar qual a concepção de gramática predomina no *corpus* analisado, utilizamos como procedimento metodológico os critérios elaborados por Mendonça (2006), que aborda as diferenças entre o ensino de Língua Portuguesa pautado na gramática tradicional e o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva da análise linguística. Com os resultados, podemos identificar que, embora o livro em questão traga, parcialmente, questões de análise linguística, ainda não consegue se desvincular da forma tradicional de ensino de gramática.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de gramática. Análise linguística.

### INTRODUÇÃO

A partir de observações feitas em sala de aula e por meio de relatos de professores de língua portuguesa, podemos perceber a supervalorização da gramática nos livros didáticos e, por consequência, na sala de aula. Na maioria das vezes, os professores ficam tão focados e preocupados com a gramática que acabam esquecendo que outros aspectos poderiam ser trabalhados, como, por exemplo, a produção textual.

Nessas aulas, o texto, quando utilizado, é inserido como pretexto, uma vez que os professores se utilizam desse recurso pensando estarem trabalhando com a gramática contextualizada, porém não é bem isso que acontece. Conforme afirma Mendonça (2006), os professores mascaram uma prática de análise morfossintática das palavras, retirando-as de um

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras português/espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

<sup>2</sup> Professora Assistente na Universidade Federal da Fronteira Sul / Campus Cerro Largo, orientadora do trabalho.

<sup>3</sup> Professora Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria, co-orientadora do trabalho.

texto que passa a funcionar como pretexto para a análise gramatical tradicional. Quando o texto não é utilizado como pretexto, recortam, na maioria das vezes, frases deslocadas, sem um contexto específico, tornando difícil a compreensão por parte do aluno.

Foi possível constatar esse fato na maioria das observações<sup>4</sup> realizadas no ensino médio, em uma escola estadual da cidade de Cerro Largo, em que as professoras ditavam frases descontextualizadas para que os alunos fizessem exercícios gramaticais. Em função dessa prática comumente realizada, os alunos ficavam com dúvidas e não entendiam o contexto da frase, o que dificultava a realização da atividade.

Por esse motivo, para a realização dessa pesquisa, temos como objetivo principal analisar a perspectiva de gramática adotada no livro *Português Contexto, Interlocução e Sentido*. Para alcançar o objetivo proposto, revisamos os textos teóricos da literatura específica, para compreender melhor as tipologias gramaticais; descrevemos a organização do capítulo em que se encontra o *corpus* analisado; e analisamos e identificamos a concepção de gramática recorrente em atividades do capítulo 13, destinado ao estudo do substantivo. Para tanto, a pergunta de pesquisa que norteia o trabalho, é a seguinte: Qual a perspectiva de ensino de gramática adotada no livro *Português Contexto, Interlocução e Sentido*?. Pretendemos responder a essa pergunta ao final da análise.

Desse modo, este artigo está dividido em quatro seções: a fundamentação teórica, em que apresentamos questões teóricas pertinentes à pesquisa, como concepções de gramática e de prática de análise linguística; a metodologia, espaço destinado a trazer informações sobre o contexto de investigação, a delimitação do *corpus* e sobre os procedimentos de análise; a análise dos dados, na qual analisamos a perspectiva de gramática utilizada em atividades do capítulo 13, do livro em questão; e as conclusões finais, em que abordamos os resultados da pesquisa.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa parte, são apresentados conceitos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, primeiramente, apresentamos conceitos sobre o livro didático e, posteriormente, discutimos os conceitos e concepções acerca da gramática e do ensino de Língua Portuguesa presentes na literatura que se configuram como essenciais para o trabalho.

---

<sup>4</sup> As observações de aulas representam um requisito de estágio obrigatório.

## 1.1 O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA

Como nos propomos a analisar o livro didático, é importante destacar qual a concepção teórica que temos sobre esse objeto. Acreditamos que o livro didático, em especial, o livro didático de língua portuguesa, seja um suporte (MARCUSCHI, 2003), no qual estão inseridos vários gêneros textuais. Segundo Marcuschi, (2003, p.10):

entendemos como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

Temos ciência de que alguns autores tratam o livro didático como gênero (BUNZEN, 2005), porém aqui o definiremos como um suporte, uma vez que, segundo Marcuschi (2003, p.18-19), o livro:

trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta (capa, página, encadernações etc...) Há variações notáveis quanto aos formatos que um livro pode ter. O livro comporta os mais diversos gêneros que se queira.

Podemos verificar que o livro didático é composto por vários gêneros discursivos, que dificilmente perdem sua função real, entretanto, perdem um pouco de sua essência, já que, no livro, funcionam como exemplos para que o aluno conheça e produza aquele gênero em questão. Assim, esses gêneros estão vinculados em um suporte, como esclarece Marcuschi (2003, p.14-15)

Mesmo uma propaganda continua propaganda no livro didático, mas ali ela não serve mais aos propósitos originais e agora opera como exemplo para produzir tais objetivos. Será que se poderia dizer que isto a torna um gênero diferente? Creio que se poderia postular aqui a sugestão de uma reversibilidade de função para o caso dos textos do livro didático. Não se trata de uma reversibilidade de forma, já que esta fica intacta. Como se verá adiante, isto não equivale a uma transmutação do gênero na acepção de Bakhtin, mas a uma reunião de texto num determinado local (suporte). Por isso, o livro didático é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções, embora não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual.

Após a contextualização de que no livro didático de língua portuguesa estão inseridos diversos gêneros do discurso em uma estrutura física de um formato determinado, fica claro o porquê de acreditarmos que o livro didático é um suporte e não um gênero do discurso. Temos a certeza de que nada é conclusivo, porém, até o momento, essa é a perspectiva que nos parece ser a mais adequada.



## 1.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O exemplo relatado na introdução do trabalho, que faz referência ao estudo da gramática, remete à gramática normativa, que, segundo Travaglia (2009, p.32), é um dos tipos mais usados em sala de aula, “quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática estão pensando apenas nessa prática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência de outros tipos”.

Sendo a gramática normativa bastante utilizada em sala de aula, cabe, nesse momento, refletir sobre seu conceito. Segundo Travaglia (2009, pp.30-31), a gramática normativa estuda, apenas, a língua padrão, dando importância ao uso da língua escrita:

A gramática normativa, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua [...] apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira.

A gramática normativa é bastante rígida, uma vez que existe para esse enfoque apenas o certo e o errado, sem considerar a existência de um sujeito social que apresenta uma cultura, fato muitas vezes desconcertante para o aluno, pois parece que tudo o que ele sabe até o momento não é certo, é inválido.

Pelo fato de a gramática normativa estar presente nos livros didáticos e os professores adotarem, com frequência, essa concepção de língua nas aulas, os alunos, muitas vezes, não conseguem compreender a língua portuguesa como algo que auxiliará a se comunicarem melhor. Isso ocorre pelo excesso de nomenclaturas e atividades apresentadas nesse tipo de gramática, dificultando assim sua compreensão. Dessa forma, os professores não cumprem com o objetivo principal do ensino da língua materna:

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2009, p.17).

Nesse sentido, é interessante destacar que todo falante de uma língua possui um conhecimento prévio da gramática, antes de chegar à escola, o qual aprende de forma espontânea. Essa é a chamada gramática internalizada: “A gramática internalizada ou competência linguística internalizada do falante é o próprio ‘mecanismo’, o conjunto de

regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua” (PERINI, 1976, p.20-21 apud TRAVAGLIA, 2009, p.32).

Desde os anos oitenta, segundo Travaglia, vêm sendo feitos muitos estudos e pesquisas sobre o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa, com o intuito de discutir se a maneira como as aulas e os conteúdos são ministrados são suficientes para que o aluno aprenda a gramática. Por meio das pesquisas para melhorar o ensino/aprendizagem das aulas de língua materna, surge a gramática reflexiva. Essa nova proposta sugere o ensino da gramática por meio da reflexão, em que aluno vai refletir sobre os vários aspectos da língua, tendo que a pensar como um todo, aumentando, dessa forma, seus conhecimentos linguísticos. Conforme Travaglia (2009, p.33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados; representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

A gramática reflexiva, como o próprio nome sugere, é a gramática que faz o aluno pensar, refletir sobre seus aspectos, o que, na maioria das vezes, nas gramáticas consideradas tradicionais, não acontece, pois as mesmas trazem de maneira pronta, “mastigada” para o aluno, o que poderia ser construído. Com isso, os estudantes não precisam ter o trabalho de refletir sobre, apenas decoram o que lhe é proposto. Por esse motivo, “sabem” os conteúdos gramaticais apenas para a hora da prova, pois não tiveram uma aprendizagem efetiva, não sentiram o gosto, o prazer pela descoberta, apenas “engoliram” o que já havia sido “mastigado”.

É indiscutível que a língua é poder, e, por isso, precisamos tornar nossos alunos apoderados dessa língua, a fim de que entendam e assim saibam usá-la nas diferentes esferas de comunicação, para que o ensino de língua portuguesa (materna) possa ter um sentido real fora da sala de aula, não ficando apenas nos cadernos ou nos muros da escola, como afirma Travaglia (2009, p.30)

O que queremos é que fique claro que o usuário da língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua, muito mais do que aquilo que a teoria linguística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e sintaxe.

Para a gramática reflexiva, o texto assume uma importância significativa, pois acredita-se que apenas com um texto de sentido completo, que faça parte de situações de comunicação reais, o aluno compreenderá as funções linguísticas de cada elemento que o compõe. Para isso, o professor deve ler e analisar o texto selecionado, procurando criar atividades gramaticais que usem recursos diferenciados da língua, fazendo com que o aluno perceba essas estratégias. Assim os exercícios passam a fazer o aluno pensar no uso de determinado recurso em diferentes situações, focalizando, com isso, os efeitos de sentido (TRAVAGLIA, 2009).

Dessa maneira, o aluno se tornará responsável e sabido de que suas escolhas na língua fazem diferença, ocasionando diferentes efeitos de sentido e demonstrando assim o que pensamos, de acordo com cada situação comunicativa, como afirma Travaglia (2009, p.151)

Portanto o aluno se tornará cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso linguístico e das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação.

Após definirmos os conceitos da gramática normativa, internalizada e reflexiva, passaremos para as reflexões sobre a prática de análise linguística.

### 1.3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

De tempo em tempo, surgem muitas propostas para trabalhar com a gramática, tendo como principal objetivo facilitar o ensino/aprendizagem da mesma, visto que, como abordam Bezerra e Reinaldo (2013, p.13), a gramática tradicional não está sendo suficiente para o ensino da língua materna:

Embora estudos gramaticais tradicionais remetam a uma forma de análise linguística, enfatizando nomenclaturas e classificação gramatical, foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto.

Nas aulas de língua portuguesa, precisamos refletir sobre os aspectos da língua para que, dessa forma, possamos nos comunicar melhor em diferentes contextos. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa cumprem, em parte, seu papel, uma vez que o aluno estará preparado para agir em diferentes situações de comunicação. Na tentativa de ajudar os professores nessa tarefa, pesquisadores da área da Linguística propõem a prática de análise

linguística, enfatizando a necessidade de reflexão sobre a língua, fato este que fazemos constantemente, porém, na maioria das vezes, não percebemos, por ser feito de maneira espontânea. Segundo Mendonça (2006, p.207),

Novas palavras surgem quando surgem novas necessidades, já apontam os dicionaristas e lexicógrafos [...] O termo análise linguística não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, como vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea O texto na sala de aula ([1984]1997c) para se contrapor ao ensino tradicional da gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova pedagogia.

A análise linguística surge na mesma perspectiva da gramática reflexiva, que consiste, de uma maneira geral, em analisar a língua de acordo com o uso que fizemos dela, como aborda Geraldi (1984, p.63):

A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino de gramática somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;

A análise linguística, segundo Mendonça (2006, p.204), tem o propósito de complementar as práticas de leitura e de produção textual, possibilitando, assim, “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua”. É importante deixar claro que um dos principais objetivos dessa perspectiva é analisar a língua de acordo com o uso que está sendo feito dela, isto é, busca-se refletir sobre elementos linguísticos e estratégias discursivas, sem deixar de lado a gramática, sem excluí-la das salas de aula. De acordo com Mendonça (2006, p.206),

mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática, já nos lembra Possenti (1996) e Antunes (2003). A análise linguística engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

Para melhor compreendermos as diferenças entre o ensino pautado na gramática tradicional e o ensino a partir da perspectiva da prática de análise linguística, Mendonça (2006, p.207) elenca alguns critérios relevantes. No que diz respeito à gramática tradicional, a autora faz as seguintes considerações:

- Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.
- Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.
- Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, da regra para o exemplo) + treinamento.
- Privilégio das habilidades metalinguísticas.
- Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.
- Centralidade da norma-padrão.
- Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.
- Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.
- Preferência pelos exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.

Já com relação à abordagem de ensino fundamentado na prática de análise linguística, Mendonça (2006, 207) especifica:

- Concepção de língua como ação interlocutiva, sujeita às interferências dos falantes.
- Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
- Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
- Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
- Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessários.
- Centralidade dos efeitos de sentido.
- Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
- Unidade privilegiada: o texto.
- Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e efeito de sentido.

Através dos critérios estabelecidos pela autora, podemos perceber que a análise linguística trabalha com a gramática em sala de aula. O foco, no entanto, é trabalhar com a língua por meio da reflexão de situações de comunicação real, e, para isso, precisamos da gramática.

A maioria dos professores de língua materna aposta, de forma lenta, em novas maneiras de ensinar a gramática, já que podemos encontrar, em muitos contextos, a forma tradicional associada a propostas inovadoras, como afirma Mendonça (2006, p.201):

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente de sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria negar-se a si mesmo, de uma hora pra outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes conflituosas.

Os professores ficam receosos pelo fato de não saberem se essa nova maneira de trabalhar, diferenciada da tão conhecida gramática normativa, dará certo e se sentem mais confortáveis ministrando as aulas de modo tradicional, ou mesclando as duas perspectivas, pois, se excluíssem totalmente aquilo com que estavam acostumados, seria como se tudo o que haviam feito até o momento não fosse válido, ficaria desmerecido.

Dessa forma, entendemos que, com a análise linguística, temos a oportunidade de mudar a metodologia de trabalho em sala de aula, trazendo para o aluno algo bastante significativo. A partir de textos reais que circulam na sociedade, podemos formular atividades explorando o texto em todas as suas dimensões, para que o aluno perceba, no uso real, aspectos extralinguísticos, linguísticos e gramaticais.

Passemos, agora, para a próxima seção, na qual são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, temos o objetivo de explicitar as diretrizes metodológicas que são adotadas na pesquisa. Desse modo, primeiramente, apresentamos o universo de análise; em um segundo momento, explicamos como se delimita o *corpus*; para finalizar, explicitamos os procedimentos de análise utilizados.

## 2.1 QUANTO À ESCOLHA DO UNIVERSO DE ANÁLISE

Quando começaram as atividades em relação ao TCC (trabalho de conclusão de curso), eu<sup>5</sup> já tinha em mente o trabalho que desejava realizar, isto é, analisar a perspectiva de gramática adotada em livros didáticos e identificar a proposta de ensino utilizada nesses suportes. Conversei com minha orientadora e o primeiro passo foi ir até as três escolas estaduais, que abrangiam o maior número de alunos, do município de Santo Ângelo/RS. Fui bem recebida em todas as escolas, conversei com as professoras de língua portuguesa, pedindo basicamente a bibliografia do livro que utilizavam no ensino médio e informações sobre como havia sido feita a escolha do mesmo.

Em todas as escolas, as professoras relataram que escolheram o livro em conjunto com as outras professoras da área, através das obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Porém, só uma das escolas recebeu o livro pedido, sendo esse o fato de maior relevância para a escolha do livro didático a ser analisado.

Nosso universo de análise, o livro *Português Contexto, interlocução e sentido* da editora moderna, do ano de 2008, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, é um exemplar pertencente ao Colégio Estadual Missões, que gentilmente emprestou **o livro do aluno**, volume dois, dedicado ao segundo ano do ensino médio, para que o trabalho pudesse ser realizado. A escola recebeu o exemplar no ano de dois mil e doze, sendo que o livro tem vida útil de três anos, ou seja, até o presente ano de dois mil e quatorze.

Segundo o guia de livros didáticos PNLD 2012, o livro apresenta como aspecto positivo a produção escrita com linguagem adequada ao gênero com propostas de revisão e reescrita do texto; como aspecto negativo é destacada a questão da oralidade, pois o livro não traz exercícios que desenvolvam essa habilidade. Apresenta a previsão de que o professor utilize, em média, uma unidade por mês. O guia observa ainda que os conhecimentos linguísticos são trabalhados em “Gramática” de forma funcional e a partir da análise de textos reais que circulam na sociedade

No intuito de identificar a concepção de linguagem e de ensino apresentadas no livro, buscamos algumas informações na parte referente à apresentação. Desse modo, podemos verificar que o manual se propõe a trabalhar a linguagem “*em seu aspecto artístico, estrutural*

---

<sup>5</sup> Utilizaremos a primeira pessoa do singular quando se tratar do histórico pessoal/acadêmico desta pesquisadora.

*ou prático, destacando que ela é parte de nossas vidas, instrumento indispensável tanto para a aquisição de conhecimento como para participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução*”, mostrando a preocupação dos autores em salientar como a linguagem é importante em diferentes situações.

Em seguida, o texto da apresentação faz a seguinte afirmação “*O desafio, porém, é fazer com que esse estudo deixe de ser, para você, o mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem em sua vida*”, nesse caso, os autores mostram que têm uma visão do aluno como alguém que está na escola por dever, por obrigação, e se propõem então a trazer os conteúdos apresentados de forma, no mínimo, prazerosa, para que tenham significação na vida do aluno, supondo que, para isso, o livro deva apresentar fatos em que se privilegie o uso real da língua.

Posteriormente, ainda na apresentação, o livro relata o quão importante é a leitura para a imaginação e para o melhor conhecimento da sociedade e do mundo em que vivemos. Em seguida, aborda a relevância do contato com diferentes gêneros do discurso, pois eles “*promovem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita*”, terminando o texto da apresentação dizendo que espera que o aluno “*também tenha sido seduzido pelo poder das palavras*”.

Acreditamos que, pela apresentação, o livro propõe-se a trabalhar de forma muito interessante, no que diz respeito à análise linguística e à gramática, pois, como já foi citado, deseja que o aluno realize as atividades de forma significativa, a fim de que tenham real sentido para a vida fora dos muros das escolas.

## 2.2 DELIMITAÇÃO DO CORPUS

O livro *Português Contexto, interlocução e sentido* é dividido em três seções, literatura, gramática e produção de texto, em um total de vinte e oito capítulos. A seção gramática inclui duas unidades, a unidade 4 aborda as classes de palavras e a unidade 5 aborda a sintaxe. Neste trabalho, por uma questão de tempo e principalmente de espaço, optamos por analisar apenas parte do capítulo 13, da unidade morfológica que se destina ao estudo do substantivo, focalizando, em especial, atividades sobre o conteúdo em questão. As questões analisadas se referem aos seguintes aspectos: definição e classificação dos substantivos, que são as primeiras atividades que constam no capítulo e ao uso do substantivo, em que se apresenta uma proposta de produção textual. O capítulo treze apresenta a seguinte organização:



Quadro 1 – Divisão do livro em estudo.

GRAMÁTICA	ASSUNTO	PÁGINAS
<b>Capítulo 13</b>	Definição e classificação Classificação Dos substantivos	309 – 326
<b>Substantivo</b>	As flexões do substantivo Gênero Número Formas associadas à variação de grau  Usos do substantivo	

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008.

A parte destinada à definição e classificação dos substantivos apresenta 17 atividades; já, na parte que estuda a questão dos usos do substantivo, tem-se apenas uma atividade de produção textual. Como já mencionado anteriormente, por questões estruturais, selecionamos as atividades referentes à definição e classificação dos substantivos e usos do substantivo. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é constituído por um total de 18 atividades.

Passemos, agora, para a descrição dos procedimentos de análise utilizados.

## 2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a presente análise do *corpus* de pesquisa, referente às atividades vinculadas ao trabalho desenvolvido com a classe de palavra substantivo, utilizamos como elemento de sustentação metodológica a tabela desenvolvida por Mendonça (2006, p.207) que aborda as diferenças entre o ensino de Língua Portuguesa pautado na gramática tradicional e o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva da análise linguística. A tabela foi elaborada com o intuito de tornar mais fácil a compreensão das principais diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística, materialidades essas que serão critérios de observação das questões analisadas.

Quadro 2 – Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
• Concepção de língua como sistema,	• Concepção de língua como ação

estrutura inflexível e invariável.	interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Privilegio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessários.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Preferência pelos exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: MENDONÇA, 2006.

Acreditamos que os critérios propostos por Mendonça (2006) possibilitam analisarmos com clareza as atividades selecionadas, fornecendo-nos embasamento necessário para identificar a perspectiva de ensino de gramática adotada no livro em questão.

Em seguida, é apresentada a análise das atividades referentes ao substantivo e a discussão dos resultados.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De uma forma geral, nas atividades analisadas referentes ao substantivo, podemos perceber diferentes tipos de questões, como atividades de identificação, de classificação, de interpretação, de leituras de textos, etc.

O capítulo sobre os substantivos começa com uma tira e, em seguida, são veiculadas atividades sobre o texto. Os autores iniciam as questões contextualizando um dos personagens

da história, responsável por provocar o humor no gênero; na sequência, trazem questões de interpretação:

Figura 1 – Ensino dos substantivos.

» Observe o diálogo na tira abaixo para responder às questões de 1 a 4.



▲ WALKER, Mort. Recruta Zero. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 15 maio 1999.

1. Uma das características da personagem Recruta Zero é sua preguiça. De que modo essa característica se manifesta no diálogo?
2. O que o Recruta Zero percebe como uma “reação alérgica” ao trabalho?  
► Por que o modo como essa “reação” é apresentada cria o efeito de humor na tira?
3. A palavra suor é empregada no último quadrinho com uma função que é própria de uma série de palavras da língua. Que função é essa? Explique.
4. O que, no comportamento característico do Recruta Zero, explica a necessidade de o Sargento Tainha explicitar o termo que nomeia algo que é de conhecimento de todos?

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008.

Podemos perceber que, das quatro questões presentes na página 309, apenas a questão de número três se refere ao conteúdo substantivo de forma específica, sendo que as outras três focalizam a interpretação textual.

As questões de número um, dois, a questão que complementa a dois e a questão de número quatro possuem como unidade privilegiada o texto, pois contemplam as escolhas linguísticas (explícitas e implícitas) da história em quadrinhos, como por exemplo, na questão de número um: *Uma das características da personagem Recruta Zero é a sua preguiça. De que modo essa característica se manifesta no diálogo?*. Nessa questão, o aluno precisará retomar o texto lido, e, então, elaborar sua resposta, explicando a forma como a história demonstra a preguiça do personagem, para assim responder à atividade de forma adequada.

São questões abertas, como por exemplo, a questão que complementa a número dois: *Por que o modo como essa “reação” é apresentada cria o efeito de humor na tira?*. Nessa atividade, o aluno precisará estabelecer relações com os conhecimentos de mundo que possui, para saber que o suor é algo comum, e analisar o texto em questão, em que o soldado não conhecia esse resultado de um processo fisiológico, chamado suor. Nessa mesma questão, em especial, podemos destacar a centralidade do efeito de sentido, pois o aluno precisará explicar o que traz a tira, o efeito de humor, que é, geralmente, uma das características desse gênero.

Porém as questões não fazem um trabalho mais complexo a partir do gênero discursivo e também não realizam a integração entre os eixos de ensino, ou seja, não existe ligação entre o trabalho com ensino de leitura, de produção textual e de análise linguística.

Essas questões dão ênfase ao uso do substantivo “suor” como objeto de ensino, o que faz com que possuam uma metodologia reflexiva, em que são observados casos particulares na tira, para a conclusão de regularidades, como por exemplo, na questão de número dois: *O que o Recruta Zero percebe como uma “reação alérgica” ao trabalho?*. Para responder à atividade, o aluno deverá verificar que a palavra “suor” é o termo usado para designar o que o Recruta Zero tem de estranho em sua pele, portanto, esse é um caso particular do texto, em que é usada uma palavra (suor) com a função de nomear determinada reação. Para tanto, parte-se desse caso específico para a conclusão, de forma geral, de que o substantivo é utilizado com a função de nomeação. Por esses motivos, acreditamos que essas questões estão pautadas em uma perspectiva de análise linguística.

A terceira questão *A palavra suor é empregada no último quadrinho com uma função que é própria de uma série de palavras da língua. Que função é essa? Explique.*, chama-nos a atenção para o substantivo “suor” que é usado na história, fazendo o aluno pensar sobre a função morfosintática da palavra. Essa atividade pode ser considerada gramatical por vários motivos, dentre eles, como destaca Mendonça (2006), por privilegiar como unidade a palavra suor e por focalizar um exercício estrutural de identificação de funções morfosintáticas. Além disso, dá ênfase ao conteúdo gramatical substantivo, sendo esse o objeto de ensino que é abordado de forma isolada, sem contextualização com o uso real da classe de palavras, privilegiando, portanto, apenas as habilidades metalinguísticas.

A atividade de número três, dessa maneira, desconsidera o gênero textual, pois não trata de suas especificidades, do funcionamento da tira no contexto de interação verbal; a questão, ainda, fragmenta os eixos de ensino, pois a reflexão sobre a função morfosintática da palavra não se relaciona com o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção textual. Por esses motivos, consideramos essa questão como ensino tradicional de gramática.

Depois de quase cinco páginas de extensas explicações sobre a classificação dos substantivos simples e compostos, primitivos e derivados, próprios e comuns e sobre os substantivos concretos e abstratos, encontramos seis questões, nas páginas trezentos e quatorze e trezentos e quinze:

Figura 2 – Atividades sobre o uso do substantivo.

## Atividades

» Leia o texto abaixo para responder às questões 1 e 2.



**\* que leem a sua \***

*Já existem \*, \* e \* que sabem o que você está pensando. E eles vão deixar sua \* mais mansa.*

Imagine se os \*, de tão inteligentes, conseguissem adivinhar o que você está sentindo. Bateu uma \*, ou vontade de ir ao \*? O \* sabe, e indica a \* mais próxima. Ficou atolado de \*? O \* corta automaticamente as \* instantâneas e \* menos importantes, que vão direto para a \*. Está se divertindo com um \*? O \* ajusta sozinho o \* de dificuldade — de acordo com o seu \* de estresse. Vai ouvir \*? O \* avalia o seu \* de espírito e sugere as \* mais apropriadas. O \* dessa \* é “\* estendida”: as \* medem as suas \* e se adaptam a elas, de acordo com o que você está pensando ou sentindo. Com ela, cada \* vira sua \* gêmea digital. “Num \* próximo, o seu \* vai adivinhar o que você quer fazer e aí mostrar \* que ajudem naquele \*”, diz o \* Dylan Schmorrow, que desenvolve \* assim para o Departamento de Defesa dos EUA. Além dos \* americanos, várias \* de \*, da Microsoft a fabricantes de \* e \*, já estão desenvolvendo essas \*. Quando eles chegarem, as \* finalmente vão assumir o \* de sua \*. E você vai achar isso ótimo.

GARATTONI, Bruno. *Revista Superinteressante*. São Paulo: Abril, n. 236, p. 28-29, fev. 2007.

1. Várias palavras foram retiradas do texto acima. É possível compreender o texto sem elas? Por quê?

a) Observe os termos que antecedem e/ou sucedem as palavras retiradas no texto. Alguns desses termos ajudam a identificar o assunto tratado? Justifique.

b) Que função as palavras retiradas do texto desempenham?

2. Dylan Schmorrow, Departamento de Defesa dos Estados Unidos e Microsoft pertencem a uma subclasse da classe gramatical à qual pertencem as palavras retiradas do texto. Que subclasse é essa?

» Em que subclasse estão as palavras eliminadas? Por quê?

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008.

Nesse caso, para dar início às questões, os autores trazem um texto curto que tem como característica a ausência dos substantivos. A atividade de número um – *Várias palavras foram retiradas do texto acima. É possível compreender o texto sem elas? Por Quê?* – é uma questão aberta, pois faz o aluno perceber a função real que os substantivos possuem no texto (“\* que leem a sua \*”), entendendo então a língua como ação interlocutiva situada, pelo fato de que todos os espaços em branco dão lugar a substantivos, e esses serão elegidos de acordo com a interpretação de cada leitor/aluno, fazendo-os, com isso, refletir sobre o efeito de sentido que essas palavras terão no texto.

Essa mesma questão tem como unidade privilegiada o texto, contemplando também as escolhas linguísticas, pois o aluno terá de analisar não somente as palavras retiradas, mas explicar o porquê de, mesmo sem os substantivos, o texto ser passível de compreensão. É realizado, igualmente, um trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, uma vez que, no lugar de classificar e identificar palavras, busca-se a reflexão sobre as construções e estratégias linguísticas e discursivas, enfatizando, desse modo, o uso do substantivo como objeto de ensino e considerando, para isso, o texto. Dentre os critérios

citados por Mendonça (2006), notamos ainda o uso de uma metodologia reflexiva, em que se parte da observação de um caso particular, a maneira como é feito o uso dos substantivos no texto, para a conclusão de regularidades, que ao anteceder/sucedem os substantivos sempre temos a presença de determinantes. Por esses motivos, consideramos essa atividade como análise linguística, apesar de não contemplar as especificidades do gênero a partir do qual as questões foram elaboradas e não integrar os eixos de ensino, não unindo a aula de leitura, de produção de texto e de análise linguística.

As questões seguintes, letras a e b, que complementam a questão de número um, ao contrário, são questões estruturais, que destacam apenas a função morfossintática das palavras, e a classificação do substantivo, o que pode ser verificado na atividade de letra b: *Que função as palavras retiradas do texto desempenham?*. Podemos verificar nesses exercícios a concepção de língua como sistema, de estrutura inflexível e invariável, sem levar em conta o uso, o contexto, os efeitos de sentido dos substantivos no texto, como por exemplo, na questão de letra a: *Observe os termos que antecedem e/ou sucedem as palavras retiradas do texto. Alguns desses termos ajudam a identificar o assunto tratado? Justifique.* Nessa mesma questão, também não há relação com as especificidades características do gênero, pois a análise se apresenta de forma estrutural e normativa. Então as questões desconsideram o funcionamento do gênero no contexto de interação verbal, pois a atividade de letra a, por exemplo, deseja unicamente que o aluno entenda que é o substantivo que falta no texto, estabelecendo a relação que os determinantes (artigo, pronome, etc.) têm com essa classe de palavra, enfatizando dessa forma, o conteúdo gramatical como objeto de ensino, e assim privilegiando a habilidade metalinguística.

As atividades privilegiam como unidade a palavra, pois as duas questões focalizam o substantivo, deixando o seu uso no texto desamparado. Os exercícios são uma espécie de treinamento, pois levam em conta a metodologia transmissiva (do geral para o particular), que se baseia na explicação de regras do conteúdo substantivo, para, em seguida, partir para os exemplos e, posteriormente, para as questões, ou seja, o treinamento. As atividades, ainda, fragmentam os eixos de ensino, uma vez que a aula de gramática não faz relação com a de leitura e de produção textual. Tais características comprovam que as questões são pautadas em uma abordagem tradicional de ensino gramatical.

A questão de número dois e a que a complementa – *Dylan Schmorrow, Departamento de defesa dos Estados Unidos e Microsoft pertencem a uma subclasse gramatical à qual pertencem as palavras retiradas do texto. Que subclasse é essa?/ Em que subclasse estão as palavras eliminadas? Por quê?* – são questões bastante pontuais, pois privilegiam a unidade



palavra para trabalhar os substantivos, e ainda pedem que os alunos digam à qual subclasse pertencem esses substantivos e o motivo delas pertencerem a tal classe, fato que demonstra que o exercício é estrutural e dá preferência para as habilidades metalinguísticas. A partir da forma como são construídas as questões, é possível perceber que a aula de Língua Portuguesa não apresenta uma continuidade, uma vez que o ensino de gramática não se relaciona com o ensino de leitura e de produção textual, deixando de lado também as especificidades do gênero em questão para focalizar aspectos de cunho normativo.

Percebemos, ainda, que tanto atividade de letra a, com a atividade de letra b enfatizam os conteúdos gramaticais como objeto de ensino, não abordando o uso do substantivo no texto de maneira real. Podemos verificar que essas atividades são encontradas somente após os exemplos e as regras sobre o conteúdo, especificidade da metodologia transmissiva. De acordo com as características dessas questões, podemos defini-las como atividades que contemplam o ensino da gramática normativa.

Figura 3 – Atividades sobre o uso do substantivo.

» Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões 3 e 4.

▲ LAERTE. Piratas do Tietê. Folha de S.Paulo. São Paulo, 3 set. 2004.

- A tira acima apresenta os princípios em que se baseia a luta do “Partido dos pequenos e médios heróis”. Para apresentá-los, a personagem utiliza um determinado tipo de substantivos. Quais são eles e como são classificados?
  - Explique, com base no que aprendeu neste capítulo, a classificação desses substantivos.
- O efeito de humor da tira é construído, em parte, pela explicação da personagem sobre a necessidade de a luta se basear nos três pontos apresentados. Explique por quê.
  - De que maneira o efeito dessa explicação sobre os demais heróis contribui para intensificar o efeito de humor?

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008.

Para as questões de número três e quatro e suas complementares, os autores elegem outra tira. A questão três e a atividade que a complementa focalizam claramente o uso dos substantivos simples, pedindo para que os alunos respondam qual é a classificação de determinadas palavras e para explicarem, com base no que aprenderam no capítulo, a classificação desses substantivos. Chama-nos a atenção a atividade que complementa a número três: *Explique, com base no que aprendeu nesse capítulo, a classificação desses substantivos*. Primeiramente, o pedido para a “classificação”, que é um forte indício de ensino de gramática tradicional, e, também, o fato de o exercício ser altamente estrutural, uma vez que pede a identificação e classificação da classe de palavras em questão.

Na questão de número três: *A tira acima apresenta os princípios em que se baseia a luta do “Partido dos pequenos e médios heróis”. Para apresentá-los, a personagem utiliza um determinado tipo de substantivo. Quais são eles e como são classificados?*, novamente, vemos como unidade privilegiada a palavra, pois pede que o aluno copie as palavras que representam a luta dos personagens e classifique esse tipo de substantivo, atividade que dá preferência para as habilidades metalinguísticas. Verificamos nas questões a concepção de língua como sistema, pois não são levados em consideração elementos extralinguísticos, como o contexto de produção, o autor, o leitor, o meio em que circula o texto, enfim, os aspectos sociais. Ainda é possível notar a descontinuidade nos eixos de ensino, já que o ensino de gramática está desconectado do ensino de leitura e de produção textual. Além disso, como é dada ênfase ao conteúdo gramatical como objeto de ensino, percebemos uma ausência de relação com as especificidades do gênero, e, assim como a maioria das outras atividades de ensino de gramática, um método transmissivo, em que se tem, primeiramente, a explicação do conteúdo de forma geral, logo após, os exemplos e, por fim, os treinamentos, que são os exercícios. Desse modo, consideramos que essa atividade pauta-se em uma perspectiva de ensino tradicional.

Já a questão de número quatro, e a que a complementa, trata da interpretação da tira, pedindo que o aluno explique o efeito de humor criado no texto e nas imagens. Essas questões, segundo os critérios estabelecidos por Mendonça (2006), podem ser consideradas como prática de análise linguística, como podemos verificar: *O efeito de humor na tira é construído, em parte, pela explicação da personagem sobre a necessidade de luta se basear nos três pontos apresentados. Explique o porquê*. Trata-se de uma questão aberta e apresenta com unidade privilegiada o texto, pois o aluno terá de explicar, conforme a tira, que o efeito de humor presente no texto é devido à grande “enrolação” que um dos membros do partido



dos pequenos e médios heróis faz ao falar sobre os três pontos em que a luta do partido se apóia.

Essas atividades apresentam a centralidade do efeito de sentido, como podemos observar na questão que complementa a número quatro: *De que maneira o efeito dessa explicação sobre os demais heróis contribui para intensificar o efeito de humor na tira?*. Aqui o aluno terá de analisar o texto como um todo, e principalmente as figuras contidas na tira para explicar que a imagens dos heróis dormindo/desmaiados interfere no efeito de humor. Nessas questões, verificamos que é enfatizado o uso dos substantivos em um contexto real, de um gênero que circula na sociedade, embora, assim como nas outras questões de análise linguística, não são trabalhadas as características do gênero nem estabelecida uma relação entre os eixos de ensino.

Nessas questões, realiza-se um trabalho paralelo entre as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, por trabalharem não somente a questão gramatical, mas também o texto e o uso do substantivo na tira. Isso é feito a partir de uma postura reflexiva, uma vez que se chama a atenção para as construções e estratégias linguísticas e discursivas utilizadas. Com isso, podemos identificar, também, que a língua é vista como ação interlocutiva situada que está sujeita às interferências dos falantes.

Figura 4 – Atividades sobre o uso do substantivo.



5. A tira acima ilustra uma situação comum na vida da maior parte dos indivíduos. Qual é ela?

» Que elementos da tira comprovam sua resposta?

6. O uso dos substantivos trabalho e férias, associado à repetição de um deles, contribui para a construção do sentido da tira. Explique por quê.

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008.

Para as questões cinco, a questão que a complementa, e a seis, os autores trazem outra tira. A atividade de número cinco e a questão que a completa são de interpretação textual. Já a de número seis trata sobre o uso dos substantivos simples: “trabalho” e “férias”, fazendo o aluno refletir sobre sua utilização no gênero, e escrever sua interpretação. Essas questões

podem ser consideradas como de análise linguística, de acordo com Mendonça (2006), uma vez que, seguindo os critérios da autora, centralizam o efeito de sentido e são questões abertas, como por exemplo, a questão de número cinco – *A tira acima ilustra uma situação comum na vida da maior parte dos indivíduos. Qual é ela?* –, em que o aluno precisará de um prévio conhecimento de mundo para analisar o texto e chegar à conclusão de que a palavra *trabalho* se repete muitas vezes, diferente da palavra *férias* que aparece apenas uma vez, por realmente acontecer esse fato com os trabalhadores que passam onze meses do ano trabalhando e têm apenas um mês de férias.

Na questão de número seis: *O uso dos substantivos trabalho e férias, associado à repetição de um deles, contribui para a construção do sentido da tira. Explique o porquê.*, podemos identificar como unidade privilegiada o texto, visto que, para o aluno, será necessário dizer, a partir do texto, a razão pela qual a repetição da palavra *trabalho* contribui para a construção de sentido na tira, desenvolvendo um trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

Para a concepção de língua como ação interlocutiva situada, tomamos como exemplo a atividade que complementa a questão de número seis: *Que elementos da tira comprovam sua resposta?*, em que o aluno terá de comprovar com aspectos linguísticos presentes no texto os elementos que comprovam a sua resposta. Porém, como nas outras questões analisadas como prática de análise linguística, não há fusão com o trabalho com o gênero em questão, já que não é feito um trabalho que contemple justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas, assim como não acontece a relação das aulas de leitura, gramática e produção textual.

Para as atividades analisadas, os textos parecem ter sido escolhidos a dedo, tendo como foco não só as atividades, mas também como centro do texto a classe de palavra estudada no capítulo, os substantivos. Embora algumas estejam baseadas na perspectiva da análise linguística, parece-nos que o objetivo central dos textos aqui utilizados é o ensino de gramática, visto que funcionam como pretexto para as atividades relacionadas com os substantivos.

Agora, iremos analisar a última atividade que aborda o uso dos substantivos. Para começar a explicar o conteúdo, os autores utilizam uma breve explicação sobre o tema, em seguida, usam um recorte do texto *15 de maio de 1905* que tem como característica principal um grande número de substantivos – destacados na cor vermelha – e adjetivos, destacados na cor verde –, classe que será trabalhada no próximo capítulo. Dando sequência, os autores abordam as características dessas palavras, no texto.

Como atividade final, encontramos um comando de produção textual, vale salientar o único durante todo o capítulo:

Figura 5 – Atividades sobre o uso do substantivo.

**Usos do substantivo**

Os substantivos são responsáveis pela nomeação de tudo o que vemos e imaginamos. Por esse motivo, desempenham uma função essencial na construção dos textos: oferecem as referências que, uma vez identificadas pelos leitores, permitirão a construção de imagens que levarão a uma representação mental de uma situação real ou imaginária apresentada pelo autor do texto. O escritor Alan Lightman recorre ao poder de nomeação dos substantivos para estimular seus leitores a imaginarem como seria um mundo onde não existisse o tempo, onde houvesse somente imagens. Observe.

**15 de maio de 1905**

[...] Uma folha no chão no outono, **vermelha, dourada e marrom, delicada**. [...] Poeira em um peitoril de janela. Uma pilha de pimentões na Marktgasse, **amarelos, verdes, vermelhos**. [...] O buraco de uma agulha. Mofo nas folhas, **cristal, opalescente**. Uma mãe em sua cama, chorando, cheiro de manjericao no ar. [...] Uma torre para preces, **alta e octogonal, sacada aberta, solene, rodeada de brasões**. Vapor subindo de um lago no início da manhã. Uma gaveta aberta. Dois amigos em um café, o lustre iluminando o rosto de um dos amigos, o outro na penumbra. Um gato olhando um inseto na janela. Uma jovem em um banco, lendo uma carta, **lágrimas de contentamento em seus olhos verdes**. [...] Uma imensa árvore caída, **raízes esparramadas no ar, casca e ramos ainda verdes**. O branco de um veleiro, com o vento de popa, velas se agitando como asas de um gigantesco pássaro branco. Um pai e um filho **sozinhos** em um restaurante, o pai, **triste**, olhos **fixos** na toalha da mesa. [...] As sombras azuis das árvores numa noite de lua cheia. O topo de uma montanha com um vento forte constante, os vales que se esparramam por todas as suas bordas, sanduíches de carne e queijo. [...] Uma foto de família, os pais **jovens e tranquilos**, as crianças trajando gravatas e vestidos e sorrindo. Uma **pequeníssima** luz, visível por entre as árvores de um bosque. O **vermelho** do pôr do sol. Uma casca de ovo, **branca, frágil, intacta**. Um chapéu azul na praia, trazido pela **maré**. Rosas **aparádas** flutuando sob uma **ponte**, **próximas** a um castelo que vai emergindo. O **cabelo ruivo** de uma amante, **selvagem, traiçoeiro, promissor**. As **pétalas** **púrpuras** de uma íris na mão de uma jovem mulher. Um quarto com quatro paredes, duas janelas, duas camas, uma mesa, um lustre, duas pessoas de rostos **vermelhos, lágrimas**.

Substantivos      Adjetivos

LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein*. Tradução de Marcelo Levy. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 72-76. (Fragmento).

Os substantivos constituem a base do texto. Por meio deles, diferentes imagens vão sendo apresentadas simultaneamente ao leitor. O efeito criado por essa sucessão de imagens acaba por promover uma sensação de tempo presente, em que todas as coisas existem.

Como alguns substantivos são genéricos demais em termos daquilo que denotam, o autor recorre a **adjetivos** para singularizar as imagens criadas e, assim, permitir que o leitor faça delas uma representação mental mais precisa.

A associação entre substantivos e adjetivos acaba por criar um efeito poético no modo como os fragmentos de realidade são encadeados no texto.

**Pratique**

Sua tarefa será criar um texto de estrutura semelhante ao de Alan Lightman. Seu objetivo é permitir que os leitores, por meio da associação de imagens, possam criar uma representação mental do que está sendo apresentado. O tema do seu texto será: **um dia de chuva**.

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008.

Chamou-nos a atenção essa atividade, pois pede que o aluno crie um texto com uma estrutura semelhante ao texto lido: *15 de maio de 1905*, dizendo ainda que o objetivo do texto é permitir que o leitor crie uma representação mental do que está sendo escrito. O tema dado é *um dia de chuva*, para isso, os autores disponibilizaram quase uma página de imagens relacionadas à temática para que os alunos inspirem-se. Cumpre-nos observar que esse comando é altamente tradicional e nos faz pensar nas famosas produções textuais que os professores de língua portuguesa pediam no início das aulas, cujo tema era *Minhas férias*, única informação dada para o desenvolvimento do texto. O aluno não sabe qual é o gênero ao qual pertence o texto que deve escrever, pois não teve um estudo anterior sobre suas características, contexto de produção, autor, leitor, meio de circulação, funcionamento e análise de pelo menos um exemplar.

Com essa atividade, podemos perceber claramente a fragmentação entre os eixos de ensino, pois as atividades de gramática apresentadas no livro, embora se relacionem em algumas situações com as atividades de leitura, não se integram em nenhuma esfera com as

atividades voltadas para a produção textual, perdendo, dessa forma, uma característica fundamental que é a de servir como ferramenta para a produção de textos.

Após a análise, podemos constatar que, das dezoito questões analisadas, onze têm foco no ensino pautado na prática da análise linguística e sete no ensino de gramática. Porém, apesar da maioria das questões privilegiarem a análise linguística, em nenhum momento houve integração entre a leitura, as atividades de gramática e a produção textual, assim como também não houve a fusão de trabalho com os gêneros apresentados, pois não foram contempladas as particularidades das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. Podemos verificar, a partir das questões analisadas, que, embora o livro didático apresente essa nova proposta de ensino, que é a perspectiva da análise linguística, não consegue se desvincular do tão tradicional ensino de gramática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como finalidade melhor conhecer a(s) perspectiva(s) de gramática adotada no livro *Português Contexto, Interlocução e Sentido*. Para isso, analisamos dezoito questões referentes ao capítulo 13, sobre o estudo do substantivo.

É interessante destacar que o livro em questão é dividido em três partes: literatura, gramática e produção de texto, que se subdividem em unidades e capítulos. Na parte destinada à gramática, temos duas unidades, uma destinada à morfologia e outra à sintaxe. Na primeira unidade, na qual se encontra o capítulo analisado, podemos constatar que os capítulos se dividem de forma majoritariamente igual, apresentando, em primeiro lugar, a definição e a classificação, e, logo após, explicando as classes de palavras.

Nas explicações referentes aos conteúdos, encontramos extensos textos bastante normativos, com características baseadas no ensino gramatical. Desse modo, não abordam o uso do substantivo em situações reais de comunicação, mas, ao contrário, são trazidas listas de palavras e flexões, sem apresentar, assim, a significação da linguagem para a vida real como foi proposto na apresentação.

Com relação às atividades, apesar de encontrarmos um maior número enfatizando a análise linguística, os autores não conseguiram se desvencilhar do uso da gramática normativa para a elaboração das questões. E percebemos que mesmo as atividades de análise linguística não conseguiram cumprir todos os itens elaborados e tabelados por Mendonça (2006) que dizem respeito a essa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, nessas

atividades, observamos a falta de integração entre os eixos de ensino e a falta de fusão com o trabalho com os gêneros e suas particularidades.

A partir da análise realizada, e de aspectos relacionados à estrutura do manual - sobretudo a divisão dos eixos literatura, gramática e produção de textos -, é possível verificarmos que o livro divide o conhecimento do aluno em gavetas, pois o que poderia ser trabalhado de forma unida, por meio de ligações de conteúdo e tema, é dividido, dificultando a aprendizagem do aluno. Poderíamos unir, por exemplo, os três eixos: a leitura, a gramática e a produção textual, trabalhando, primeiramente, com a leitura de textos (literários ou não) e, depois, com a produção de um exemplar do gênero estudado. Nessa perspectiva, a gramática teria uma função diferenciada, serviria como ferramenta para as atividades de leitura, de escrita e reescrita de textos, e as aulas de Língua Portuguesa contribuiriam, de fato, para a formação de leitores-escretores aptos a utilizarem a linguagem de forma autônoma e eficiente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcelo. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Livro Didático – PNLD 2012 – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2012.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, Maria Augusto. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: Um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte nos gêneros textuais. Disponível em: [http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf). Acesso em: 07/08/2013

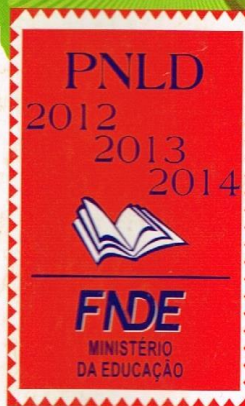
MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p.199 – 226.

TRAVAGLIA, L. C. (2009) **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**, São Paulo: Cortez, 2009.

## **ANEXOS**



Maria Luiza M. Abaurre  
Maria Bernadete M. Abaurre  
Marcela Pontara



VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: 25142C0102 TIPO: L

# PORTUGUÊS

## CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO

VOLUME

2

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

**Moderna**





## Apresentação

A linguagem, considerada em seu aspecto artístico, estrutural ou prático, é parte integrante de nossas vidas, instrumento indispensável tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber, como para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. É por isso que dedicamos tanto tempo ao estudo da língua portuguesa em todas as suas dimensões.

O desafio, porém, é fazer com que esse estudo deixe de ser, para você, o mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem em sua vida.

Em um mundo em que o ritmo com que desenvolvemos nossas atividades diárias é cada vez mais acelerado, precisamos encontrar espaços de descanso, momentos nos quais nossa mente retome um compasso mais lento. Ler e escrever são atividades que propiciam esse descanso necessário.

O tempo da leitura é o tempo do contato com personagens e cenários, com imagens e reflexões, com ritmos narrativos e poéticos. Por meio dos textos literários, somos transportados para outras realidades, entramos em contato com diferentes momentos da história humana, vivemos novas experiências estéticas e, no fim dessa jornada, conhecemos um pouco melhor a sociedade e as pessoas que contribuíram para dar ao mundo sua feição atual.

O contato com textos de diferentes gêneros discursivos e o estudo das estruturas gramaticais promovem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Como resultado dessa experiência, você verá que estabelecer hipóteses, confrontar ideias, analisar e comparar pontos de vista são procedimentos naturais para quem domina o uso da linguagem.

Esperamos que, ao fim dessa jornada pelos muitos caminhos da língua portuguesa, você também tenha sido seduzido pelo poder das palavras.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.





## Sumário

### UNIDADE 3

#### As estéticas de fim de século

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 236

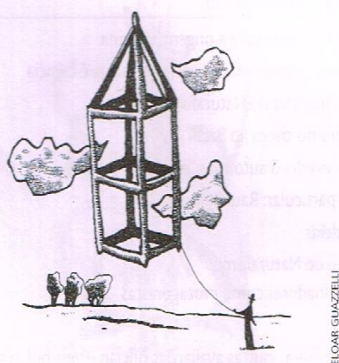
#### Capítulo 10 Parnasianismo 238

O Parnasianismo: a "disciplina do bom gosto"	240
O projeto literário do Parnasianismo	240
Os parnasianos brasileiros	243
Olavo Bilac, o poeta das estrelas	243
Raimundo Correia: as imagens mais sugestivas	244
Outros parnasianos brasileiros	245
Jogo de ideias	247
A tradição do Parnasianismo: a lapidação da forma	248
Conexões	250

*Uma viagem no tempo: primeiras leituras* 252

#### Capítulo 11 Simbolismo 254

O fim da era das revoluções	257
O Simbolismo: o desconhecido supera o real	257
O projeto literário do Simbolismo	257
Portugal: um país acuada pelo <i>Ultimatum</i> inglês	262
Simbolismo português: entre a forma e a saudade	263
Simbolismo brasileiro: além do real e próximo da morte	269
Cruz e Sousa: a transfiguração da condição humana	269
Alphonsus de Guimaraens: o místico mineiro	271
Jogo de ideias	273
A tradição do Simbolismo: o trabalho com a forma e os sentidos	274
Conexões	276
Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares	277
<b>Seção especial:</b> A poesia africana de língua portuguesa	280
Conexões	301



## Gramática

303

### UNIDADE 4

#### Classes de palavras

#### Capítulo 12 Relações morfossintáticas 304

Forma e função	304
Forma linguística	305
Função linguística	305
O estudo das classes de palavras	306
Usos singulares das relações morfossintáticas	308

#### Capítulo 13 Substantivo 309

Definição e classificação	309
Classificação dos substantivos	310
As flexões do substantivo	316
Gênero	317
Número	319
Formas associadas à variação de grau	322
Usos do substantivo	326

#### Capítulo 14 Adjetivo 328

Definição e classificação	328
Classificação dos adjetivos	330
Flexão	333
A flexão de gênero dos adjetivos	334
A flexão de número dos adjetivos	335
A flexão de grau dos adjetivos	335
Usos do adjetivo	341

#### Capítulo 15 Pronome I 343

Definição e classificação	343
Pronomes substantivos e pronomes adjetivos	344
Pronomes pessoais	346
Pronomes possessivos	351
Usos dos pronomes pessoais	356

#### Capítulo 16 Pronome II 359

Pronomes demonstrativos e pronomes indefinidos	359
Pronomes demonstrativos	360
Pronomes indefinidos	363
Pronomes interrogativos e pronomes relativos	366
Pronomes interrogativos	367
Pronomes relativos	368
Usos afetivos dos pronomes demonstrativos	372
<b>Seção especial:</b> Coesão e coerência: a articulação textual	374

## Capítulo

## 13

## Substantivo

## OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

## 1. O que caracteriza os substantivos.

- Quais são as funções morfológicas e sintáticas exercidas pelos substantivos.
- Como podem ser classificados os substantivos.

## 2. Que flexões o substantivo admite.

- Como a variação de grau pode assumir um valor conotativo.

## Definição e classificação

» Observe o diálogo na tira abaixo para responder às questões de 1 a 4.

RECRUTA ZERO



Mort Walker



▲ WALKER, Mort. Recruta Zero. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 15 maio 1999.

1. Uma das características da personagem Recruta Zero é sua preguiça. De que modo essa característica se manifesta no diálogo?
2. O que o Recruta Zero percebe como uma “reação alérgica” ao trabalho?  
► Por que o modo como essa “reação” é apresentada cria o efeito de humor na tira?
3. A palavra *suor* é empregada no último quadrinho com uma função que é própria de uma série de palavras da língua. Que função é essa? Explique.
4. O que, no comportamento característico do Recruta Zero, explica a necessidade de o Sargento Tainha explicitar o termo que nomeia algo que é de conhecimento de todos?



O efeito de humor, na tira, é construído a partir da nomeação do resultado de um processo fisiológico: a transpiração. A fala irônica do Sargento Tainha chama a nossa atenção para a função que define a classe dos **substantivos**: a nomeação.

#### Tome nota

**Substantivos** são as palavras que designam os seres em geral, reais ou imaginários.

Do ponto de vista **formal**, os substantivos admitem flexão de gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (aumentativo e diminutivo) e podem ser precedidos por **artigos** ou **pronomes adjetivos**, com eles formando um sintagma nominal: *o cachorro, uma alegria, meu irmão, estas ideias, muitos fantasmas*. Podem ser seguidos também por **adjetivos**: *casa amarela, música triste*.

#### Tome nota

**Sintagmas** são unidades mínimas entre as quais se estabelece uma relação de determinação. Em uma relação sintagmática, um dos elementos modifica ou determina o outro, especificando-o de alguma maneira. Observe.



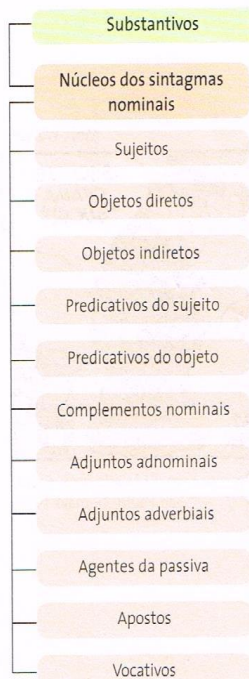
São **nominais** os sintagmas que têm por núcleo um **substantivo** (caso do exemplo acima) e **verbais** os que têm por núcleo um **verbo** (*comprei livros*).

Do ponto de vista **funcional** — que será estudado detalhadamente na parte de Sintaxe —, os substantivos caracterizam-se por atuarem, nas orações da língua, como **núcleos dos sintagmas nominais**:

- **sujeitos**: *A criança é a esperança do país.*
- **objetos diretos**: *Chamei a criança.*
- **objetos indiretos**: *Dei o presente à criança.*
- **predicativos do sujeito**: *Você parece criança.*
- **predicativos do objeto**: *Considero você uma criança.*
- **complementos nominais**: *O medo da criança é justificável.*
- **adjuntos adnominais**: *Isto é brincadeira de criança.*
- **adjuntos adverbiais**: *Sai com a criança.*
- **agentes da passiva**: *Meu coração foi conquistado por aquela criança.*
- **apostos**: *Meu coração, uma criança, continua a ter esperanças.*
- **vocativos**: *Criança, não verás nenhum país como este!*

## Classificação dos substantivos

Os substantivos são classificados em relação àquilo a que fazem referência no mundo exterior (objetivo) e no mundo interior (subjetivo). Podem ser **próprios** ou **comuns**, **concretos** ou **abstratos**. Dentre os comuns, incluem-se os **coletivos**.





Com relação à forma, os substantivos podem ser **simples** ou **compostos**, **primitivos** ou **derivados**.

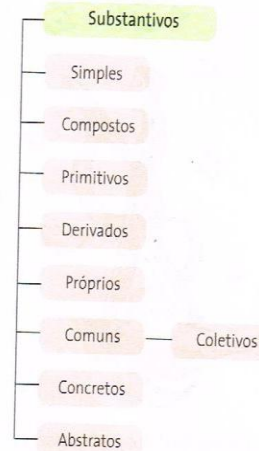
### • Simples e compostos

Quando consideramos a formação dos substantivos, observamos que há uma diferença entre termos como *menino* e *pé de moleque*. No primeiro caso, observamos a ocorrência de um único radical na formação da palavra. No segundo, há mais de um radical.

#### Tome nota

Os substantivos formados por um único radical são considerados **simples**. Exemplos: *cabeça, perna, pé, mesa, casa*, etc.

Os substantivos formados por mais de um radical são considerados **compostos**. Exemplos: *flor-de-lis, perna-de-pau, ervilha-de-cheiro*, etc.



### • Primitivos e derivados

Ainda com base na forma dos substantivos, observamos que há alguns que não derivam de qualquer outra palavra da língua. Podem, porém, dar origem a novos termos por meio dos processos tradicionais de formação de palavras (derivação e composição).

#### Tome nota

Os substantivos que não se originam de qualquer outro radical da língua são considerados **primitivos**. Exemplos: *casa, flor, pedra*, etc.

Os substantivos formados a partir de um radical preexistente são considerados **derivados**. Exemplos: *casario, casebre, floricultura, florista, pedreira, pedregulho*, etc.

### • Próprios e comuns



▲ LAERTE. Classificados: livro 3. São Paulo: Devir, 2004. p. 63.

Na tira, o alarme do carro é personalizado porque chama seu dono pelo nome (Lucídio Coqueiro Louzada). O humor está no fato de a individualização criada pelo alarme ser tão grande que Lucídio se sente exposto por ver seu nome repetido várias vezes em um volume muito alto, o que atrai a atenção de todas as pessoas da rua.

#### Tome nota

Os substantivos que nomeiam seres particulares, únicos, dentre aqueles de uma mesma espécie, são chamados de **próprios**.





São exemplos de substantivos próprios os nomes das pessoas (antropônimos) e os nomes de lugares (topônimos). São também próprios todos os substantivos que designam algo que se quer particularizar: títulos de obras, nomes de jornais e revistas, nomes de acidentes geográficos, de astros, etc.

#### Tome nota

Por oposição aos substantivos próprios, há, na língua, um grande número de substantivos utilizados para nomear todos os seres de uma mesma espécie ou conceitos abstratos, como os sentimentos humanos. Esses são os substantivos **comuns**.

Por sua natureza, os substantivos **comuns** ocorrem mais frequentemente nos textos que os substantivos **próprios**.

Foi no **final** dos **anos** sessenta. Tenho **certeza** absoluta porque lembro de todo mundo amontoado na **sala de visitas** de nosso **apartamento**, a **mãe** estourando **pipocas** na **cozinha**, a **tela** da **Philips** tinindo em preto e branco e lá, na **imagem** em monocromo, o **homem** pisando na **lua** pela primeiríssima **vez**. A **conquista** do **espaço** tivera **início**, preconizava meu **pai**, e a **mãe**, parada na **porta** com o **bacião** cheiroso apoiado sobre a **barriga**, boquiaberta de ver o **futuro** acontecendo na própria **sala**, sequer atinava

que as **pipocas** esfriavam. Nós, os **filhos** e as **visitas**, tampouco atinamos. Ver as **coisas** que ainda não eram sempre havia sido, e sempre seria, **prerrogativa** de meu **pai**. Naquela **noite**, eu, meus dois **irmãos**, os **gêmeos** do primeiro **andar** e **Luiz**, **filho** do zelador, fizemos **planos**, muitos, celebrando as **coisas** que haveriam de ser e que nós nem sabíamos quais seriam. [...]

MOSCOVICH, Cíntia. Sheine meidale. *O reino das cebolas*. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 48. (Fragmento adaptado).

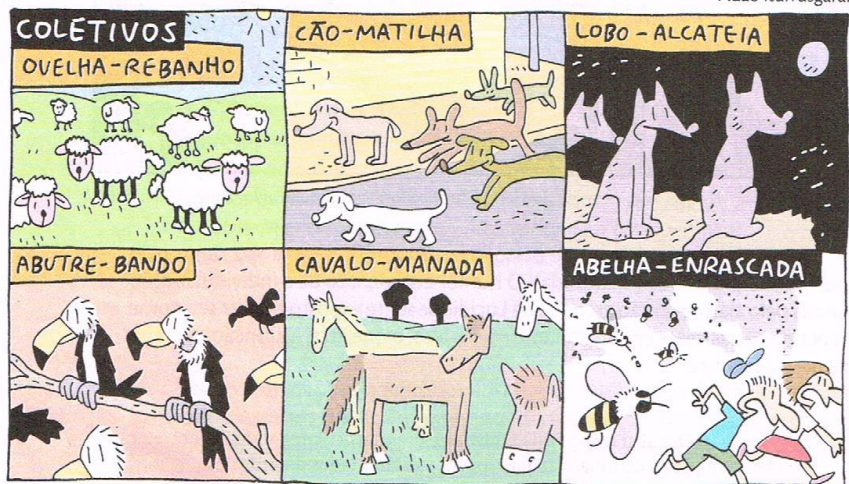
**Preconizar**: apregoar, anunciar com louvor.  
**Prerrogativa**: direito essencial.

Observe que os substantivos assinalados em rosa no texto podem designar qualquer ser com as mesmas características. Assim, embora seja verdade que ao escrever o texto sua autora tenha imaginado uma **sala de visitas**, um **apartamento**, uma **mãe** e um **pai** específicos, todos os outros seres com as mesmas características recebem denominação idêntica. Pode-se dizer, portanto, que os substantivos comuns são designações generalizantes.

Há, porém, um tipo especial de substantivos comuns, os chamados substantivos **coletivos**. Eles constituem uma categoria específica, porque se apresentam no singular, mas sempre fazem referência a uma ideia plural. Veja o exemplo.

TRUPE

Adão Iturrusgarai



ITURRUSGARAI,  
Adão. Trupe. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 30 abr. 2005.



São **coletivos**, na tira, *rebanho*, *matilha*, *alcateia*, *bando*, *manada*. O coletivo de abelhas é *enxame*. Como muitas abelhas juntas podem significar muitas picadas, o autor da tira sugere, com humor, que o seu coletivo deveria ser “enrascada”.

#### Tome nota

São chamados de **substantivos coletivos** aqueles que, no singular, fazem referência a um conjunto de seres de uma mesma espécie, ou a corporações sociais e religiosas agrupadas para determinado fim.

Veja, no final deste volume, vários outros exemplos de coletivos no *Anexo 1 – Substantivos coletivos*.

### • Concretas e abstratas

Outra classificação dos substantivos baseia-se na natureza dos seres por eles designados.

#### Tome nota

Substantivos **concretos** são aqueles que designam os seres que têm uma existência independente, real ou imaginária.

São exemplos de substantivos concretos *carro*, *casa*, *Antônio*, *Rio de Janeiro*, etc. Esses exemplos se enquadram perfeitamente na definição apresentada e, portanto, sua classificação não apresentaria qualquer dificuldade. O que dizer, porém, de outros substantivos, como *alma*, *Deus*, *lobisomem*, *unicórnio* ou *sereia*? Talvez cause estranhamento considerá-los **concretos**, mas é importante lembrar que, de acordo com a definição dada, todos eles podem ser imaginados como tendo, em algum mundo possível, uma existência autônoma, independente de algum outro ser. Por essa razão, são classificados também como substantivos **concretos**.

Além de seres reais ou imaginários, temos também a necessidade de nomear ações, atitudes, estados, qualidades, sentimentos. Observe.

FIGURINHAS

Caco Galhardo



▲ GALHARDO, Caco. Figurinhas. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 10 fev. 2007.

Caco Galhardo procura, na tira, criar representações compatíveis com os sentimentos nomeados. Assim, a ideia de ressentimento é associada à de alguém fechado em si mesmo, que vê o mundo através de uma fresta. A mágoa é representada por uma pessoa que chora, isolada no alto de uma montanha gelada. O rancor é representado por um indivíduo que vira as costas para o mundo, evitando qualquer tipo de relacionamento, enquanto observa, com olhar irado, o mundo à sua volta.



**Tome nota**

**Substantivos abstratos** são aqueles que nomeiam conceitos como ações, estados, qualidades, sentimentos, sensações, que não têm uma existência independente. Sua manifestação está sempre associada a um ser do qual depende a sua existência. São, nesse sentido, abstrações.

*Ressentimento, mágoa, rancor, saudade, morte, beleza, doença, atração, beijo, abraço*, etc. são todos exemplos de substantivos abstratos. Essa classificação pode parecer estranha no caso de alguns deles (*morte, beijo e abraço*, por exemplo), mas é preciso lembrar que o critério utilizado para defini-los como abstratos é o fato de nomearem algo que não tem existência autônoma.

**Atividades**

» Leia o texto abaixo para responder às questões 1 e 2.

**\* que leem a sua \***

*Já existem \*, \* e \* que sabem o que você está pensando. E eles vão deixar sua \* mais mansa.*

Imagine se os \*, de tão inteligentes, conseguissem adivinhar o que você está sentindo. Bateu uma \*, ou vontade de ir ao \*? O \* sabe, e indica a \* mais próxima. Ficou atolado de \*? O \* corta automaticamente as \* instantâneas e \* menos importantes, que vão direto para a \*. Está se divertindo com um \*? O \* ajusta sozinho o \* de dificuldade — de acordo com o seu \* de estresse. Vai ouvir \*? O \* avalia o seu \* de espírito e sugere as \* mais apropriadas. O \* dessa \* é “\* estendida”: as \* medem as suas \* e se adaptam a elas, de acordo com o que você está pensando ou sentindo. Com ela, cada \* vira sua \* gêmea digital. “Num \* próximo, o seu \* vai adivinhar o que você quer fazer e aí mostrar \* que ajudem naquele \*”, diz o \* Dylan Schmorrow, que desenvolve \* assim para o Departamento de Defesa dos EUA. Além dos \* americanos, várias \* de \*, da Microsoft a fabricantes de \* e \*, já estão desenvolvendo essas \*. Quando eles chegarem, as \* finalmente vão assumir o \* de sua \*. E você vai achar isso ótimo.

GARATTONI, Bruno. *Revista Superinteressante*. São Paulo: Abril, n. 236, p. 28-29, fev. 2007.

1. Várias palavras foram retiradas do texto acima. É possível compreender o texto sem elas? Por quê?
  - a) Observe os termos que antecedem e/ou sucedem as palavras retiradas no texto. Alguns desses termos ajudam a identificar o assunto tratado? Justifique.



b) Que função as palavras retiradas do texto desempenham?

2. Dylan Schmorrow, Departamento de Defesa dos Estados Unidos e Microsoft pertencem a uma subclasse da classe gramatical à qual pertencem as palavras retiradas do texto. Que subclasse é essa?

► Em que subclasse estão as palavras eliminadas? Por quê?

» Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões 3 e 4.



▲ LAERTE. Piratas do Tietê. Folha de S. Paulo. São Paulo, 3 set. 2004.

3. A tira acima apresenta os princípios em que se baseia a luta do “Partido dos pequenos e médios heróis”. Para apresentá-los, a personagem utiliza um determinado tipo de substantivos. Quais são eles e como são classificados?

► Explique, com base no que aprendeu neste capítulo, a classificação desses substantivos.

4. O efeito de humor da tira é construído, em parte, pela explicação da personagem sobre a necessidade de a luta se basear nos três pontos apresentados. Explique por quê.

► De que maneira o efeito dessa explicação sobre os demais heróis contribui para intensificar o efeito de humor?

» Observe atentamente a tira a seguir para responder às questões 5 e 6.



▲ GALHARDO, Caco. Os pescoçudos. Folha de S. Paulo. São Paulo, 14 fev. 1997.

5. A tira acima ilustra uma situação comum na vida da maior parte dos indivíduos. Qual é ela?

► Que elementos da tira comprovam sua resposta?

6. O uso dos substantivos trabalho e férias, associado à repetição de um deles, contribui para a construção do sentido da tira. Explique por quê.



## As flexões do substantivo

» Observe a tira abaixo e responda às questões de 1 a 4.



▲ LAERTE. Piratas do Tietê. Folha de S. Paulo. São Paulo, 21 mar. 1999.

1. Discutir o sexo dos anjos é uma expressão que, em português, significa falar sobre algo sem importância, irrelevante. A origem dessa expressão está no fato de, segundo uma perspectiva religiosa, os anjos não terem sexo por serem puramente espirituais. A tira acima usa a expressão sexo dos anjos com esse sentido? Explique.
  2. De que modo, na tira, Deus estabelece o sexo dos anjos?
    - Linguisticamente, como o sexo dos anjos é marcado?
- » Agora observe uma tira que trata da criação dos seres humanos.



▲ LAERTE. Deus 2: a graça continua. São Paulo: Olho d'Água, 2002. p. 9.

3. Podemos afirmar que Deus, nessa tira, trata de uma questão semelhante àquela tematizada pelos anjos? Por quê?
4. O modo como o ser humano se refere à identificação dos sexos equivale, linguisticamente, à forma utilizada por Deus, na primeira tira, para diferenciar os anjos? Explique.

Os quadrinhos analisados mostram que existem, na língua, diferentes recursos para marcar a diferença de gênero (masculino ou feminino). Quando essa marcação ocorre por meio do acréscimo de um sufixo indicativo de feminino (-a), ele exemplifica uma flexão de gênero.


**Tome nota**

**Flexão** é o processo a partir do qual se obtém uma mudança na forma de uma palavra variável, para a expressão de noções gramaticais como gênero, número, grau, pessoa, modo, tempo e voz. As flexões são marcadas, na língua, por sufixos ou desinências.

Os substantivos, como vimos, são palavras variáveis. Como tais, sofrem flexão de gênero (masculino ou feminino) e número (singular ou plural). Podem também apresentar diferentes formas associadas à variação de grau.

## Gênero

Todos os substantivos em português são do gênero gramatical masculino ou feminino. Mas é necessário entender que o gênero é uma categoria essencialmente linguística, que não tem uma correlação absoluta com o sexo dos seres em questão. A correspondência existe em muitos casos, mas há vários outros em que ela não ocorre. Considere os seguintes substantivos.

*menino – menina – criança*

Sabemos que *menino* faz referência a seres humanos do sexo masculino e que *menina* faz referência a seres humanos do sexo feminino. Nesse caso, a flexão de gênero coincide com o sexo dos seres. *Criança*, porém, é um substantivo do gênero feminino e é uma forma linguística usada para indicar seres humanos tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino.

### • Classificação dos substantivos quanto ao gênero

Pertencem ao **gênero gramatical masculino** todos os substantivos que requerem os **artigos masculinos** *o, um* e os **pronomes adjetivos masculinos** *meu, teu, seu, este*, etc.

Exemplos: *o homem, o aluno, o telegrama, o telefonema, o algodão, o planeta, o sofá, um jacaré, meu livro, seu computador, este espelho.*

Pertencem ao **gênero gramatical feminino** todos os substantivos que requerem os **artigos femininos** *a, uma* e os **pronomes adjetivos femininos** *minha, tua, sua, esta*, etc.

Exemplos: *a mesa, a solidão, uma estrela, minha xícara, esta borboleta.*

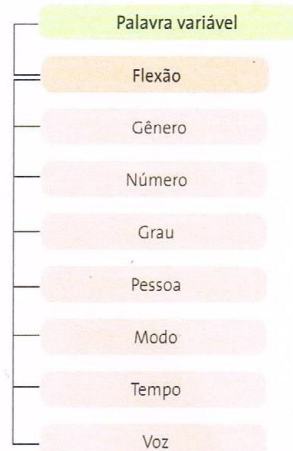
Há, na língua portuguesa, uma série de substantivos que mudam de significado quando mudam de gênero. Alguns dos casos mais conhecidos são os seguintes:

- o *cabeça* (chefe, líder)
- a *cabeça* (parte do corpo)
- o *capital* (dinheiro)
- a *capital* (cidade)
- o *moral* (ânimo, brio)
- a *moral* (conjunto de valores e regras de comportamento)

### • A formação do feminino

Os substantivos referentes a pessoas e animais geralmente apresentam uma forma para designar os seres do sexo masculino e uma forma para designar os seres do sexo feminino. Chega-se às formas femininas, na língua, basicamente de duas maneiras:

- por processos centrados nos próprios radicais;
- pela flexão (mudança na terminação da palavra).





### Processos centrados nos radicais

Quando a distinção de gênero é feita pelo uso de radicais diferentes, temos os **heterônimos**.

bode – cabra; boi, touro – vaca; carneiro – ovelha; ca(r)pincho – capivara; cavalheiro – dama; cavalo – égua; cavaleiro – amazona; compadre – comadre; frei – sóror; genro – nora; homem – mulher; macho – fêmea; marido – mulher; padrasto – madrastra; padrinho – madrinha; pai – mãe; zangão – abelha

Os substantivos de um único gênero que designam animais são conhecidos como **epícenos**.

a águia – a barata – a borboleta – a cobra – a onça  
o condor – o grilo – o polvo – o rouxinol – o tigre

Quando é necessário estabelecer uma diferença de sexo no caso de substantivos epícenos, os adjetivos *macho* e *fêmea* são acrescentados após o substantivo. Observe.

NÍQUEL NÁUSEA



Fernando Gonsales

▲ GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea: vá pentear macacos!* São Paulo: Devir, 1994. p. 11.

Na tira, *borboletas macho* designa as borboletas do sexo masculino.

Em muitos casos, a distinção de gênero é marcada pela anteposição, a um mesmo radical, de determinantes (artigos, pronomes) no gênero masculino ou feminino. Esses substantivos são conhecidos como **comuns de dois**.

o agente – a agente  
o artista – a artista  
o colega – a colega  
o compatriota – a compatriota  
o docente – a docente  
o gerente – a gerente  
o imigrante – a imigrante  
o jovem – a jovem  
o mártir – a mártir

o analista – a analista  
o camarada – a camarada  
o cliente – a cliente  
o dentista – a dentista  
o estudante – a estudante  
o herege – a herege  
o indígena – a indígena  
o jornalista – a jornalista  
o pianista – a pianista

este selvagem – esta selvagem  
este suicida – esta suicida

este servente – esta servente

Alguns radicais designam tanto pessoas do sexo masculino como pessoas do sexo feminino. Esses substantivos recebem o nome de **sobrecomuns** e têm um único gênero gramatical.

o algoz – o carrasco – o cônjuge – o ente – o indivíduo – o ser  
a criança – a criatura – a pessoa – a testemunha – a vítima

### Flexão (mudança na terminação da palavra)

Quando a distinção se faz por meio da flexão propriamente dita, ou seja, do acréscimo de um morfema específico ao radical, diz-se que o masculino é o termo não marcado, e que o feminino é o termo marcado.

O morfema específico para marcar, na língua, determinados nomes femininos é o sufixo *-a*. Ele é acrescentado aos radicais ou aos sufixos associados a esses nomes. Assim, obtém-se a forma feminina *menina* pelo acréscimo, ao radical *menin-*, do morfema formador de feminino *-a*.

Exemplificam esse processo de formação do feminino:

- Substantivos em que a forma masculina apresenta uma vogal temática, *-o* ou *-e*, associada ao radical; a vogal temática é suprimida antes do acréscimo do morfema de feminino *-a*:

*alun*o – *alun***a**  
*elefant*e – *elefant***a**  
*filh*o – *filh***a**

- Substantivos sem vogal temática na forma masculina, com o radical terminado em consoante; acrescenta-se simplesmente o morfema *-a*:

*camponê*s – *campones***a**  
*doutor* – *doutor***a**  
*embaixador* – *embaixador***a** (funcionária mais graduada de uma embaixada)  
*professor* – *professor***a**

- Substantivos terminados em *-ão* formam o feminino em *-oa*, *-ã* ou *-ona*:

*-oa*: *leitão* – *leit***oa**; *leão* – *le***oa**; *hortelão* – *hortel***oa**; *patrão* – *patr***oa**  
*-ã*: *aldeão* – *alde***ã**; *ancião* – *anci***ã**; *anfitrião* – *anfitri***ã**; *cidadão* – *cidad***ã**;  
*cirurgião* – *cirurgi***ã**; *ermitão* – *ermit***ã** (ou *ermit***oa**); *irmão* – *irm***ã**  
*-ona*: *bonachão* – *bonach***ona**; *comilão* – *comil***ona**; *figurão* – *figur***ona**;  
*folião* – *foli***ona**; *pobretão* – *pobret***ona**; *solteirão* – *solteir***ona**

- Alguns substantivos, além do acréscimo do morfema *-a*, sofrem, no feminino, transformações mais drásticas na forma do radical, ou recebem, ainda, algum sufixo específico. Outros sofrem apenas transformação no radical, sem acréscimo do morfema. São, por esse motivo, casos excepcionais. Veja alguns exemplos:

*abade* – *abadessa*; *avô* – *avó*; *ator* – *atriz*; *barão* – *baronesa*; *cão* – *cadela*;  
*cantador* – *cantadeira*; *cerzidor* – *cerzideira*; *conde* – *condessa*; *cônsul* – *consulesa*;  
*czar* – *czarina*; *diácono* – *diaconisa*; *duque* – *duquesa*; *embaixador* – *embaixatriz* (esposa de um embaixador); *frade* – *freira*;  
*galo* – *galinha*; *grua* – *grua*; *herói* – *heroína*; *imperador* – *imperatriz*;  
*jogral* – *jograla*; *ladro* – *ladra*; *lebrão* – *lebre*; *maestro* – *maestrina*;  
*marajá* – *marani*; *perdigão* – *perdiz*; *pítom* – *pitonisa*; *poeta* – *poetisa*;  
*príncipe* – *princesa*; *prior* – *prioresa*, *priora*; *profeta* – *profetisa*; *rajá* – *rani*;  
*rapaz* – *rapariga*; *rei* – *rainha*; *rêu* – *rê*; *sacerdote* – *sacerdotisa*; *silfo* – *silfide*; *sultão* – *sultana*

### Número

Os substantivos podem ocorrer nas estruturas da língua em uma forma **singular** ou **plural**.

Em sua forma singular, os substantivos designam um único ser (ou, no caso dos coletivos, um conjunto de seres tomado como um todo).

*criança* – *homem* – *pão* – *amizade* – *papelzinho* – *mula sem cabeça* – *água-marinha* – *cardume* – *ramalhete* – *legião*





Em sua forma plural, os substantivos designam mais de um ser (ou, no caso dos coletivos, mais de um conjunto de seres). Exemplos:

*crianças – homens – pães – amizades – papeizinhos – mulas sem cabeça – águas-marinhas – cardumes – ramalhetes – legiões*

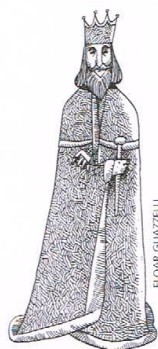
Alguns substantivos são empregados apenas em sua forma plural. Exemplos: *afazeres, anais, belas-artes, câs, condolências, fezes, núpcias, víveres, arredores, exéquias, férias, olheiras, pêsames, primícias.*

### • Formação do plural

No caso da flexão de número, as formas não marcadas são as do singular. As formas marcadas são as do plural, para cuja formação acrescenta-se o morfema -s.

*bola → bolas  
pente → pentes  
júri → júris  
dedo → dedos  
caju → caju  
rei → reis  
herói → heróis*

*sofá → sofás  
café → cafés  
guri → guris  
nó → nós  
degrau → degraus  
chapéu → chapéus  
camafeu → camafeus*



A regra geral de formação do plural estabelece que substantivos terminados em vogal ou ditongo recebem o acréscimo do morfema -s à forma singular.

Os substantivos que terminam com a letra *m* também são incluídos nessa regra, porque a função dessa letra, na escrita, é marcar a nasalidade das vogais em posição final de palavra. Com o acréscimo do morfema de plural, troca-se o *m* por *n*.

Exemplos: *atum → atuns; bem → bens; rim → rins; som → sons.*

Conheceremos, a seguir, algumas regras especiais de formação do plural.

### Substantivos terminados em -ÃO

Tratam-se como especiais os substantivos terminados em -ão, porque eles podem ter o plural formado de três maneiras:

a) A maioria desses substantivos troca o -ão por -ões. Fazem parte desse grupo todos os aumentativos, e esse é considerado o processo “produtivo” de formação de plural dos nomes em -ão, na língua. Observe.

*balão → balões  
mamão → mamões*

*coração → corações*

Aumentativos:  
*bobalhão → bobalhões  
narigão → narigões*

*casarão → casarões*

b) Alguns substantivos terminados em -ão fazem o plural em -ães:

*alemão → alemães  
capitão → capitães  
escrivão → escrevães  
tabelião → tabeliães  
guardião → guardiães*

*charlatão → charlatães  
cão → cães*



c) Há um grupo que apenas acrescenta o morfema -s à forma do singular, encaixando-se, portanto, na regra geral apresentada. Fazem também parte desse grupo todos os substantivos em -ão que têm acentuação paroxítona:

*cidadão* → *cidadãos*      *cortesão* → *cortesãos*      *cristão* → *cristãos*

Paroxítonos:

*acórdão* → *acórdãos*      *bênção* → *bênçãos*      *órfão* → *órfãos*

d) Há alguns substantivos em -ão que admitem mais de um plural:

*alazão* → *alazães* ou *alazões*

*ermitão* → *ermitãos*, *ermitães* ou *ermitões*

*hortelão* → *hortelãos* ou *hortelões*

*aldeão* → *aldeãos*, *aldeães* ou *aldeões*

### Substantivos compostos

É preciso atenção ao plural dos substantivos compostos. Se as palavras que formam o substantivo composto não são ligadas por hífen, somente o segundo radical vai para o plural:

*aguardentes* – *claraboias* – *malmequeres* – *lobisomens* –  
*pontapés* – *vaivéns*

Se são ligadas por hífen, há três possibilidades de plural:

a) apenas o primeiro radical vai para o plural — quando há uma preposição ligando os radicais e quando o segundo de dois substantivos funciona como especificador do primeiro, indicando finalidade ou tipo.

*copo-de-leite(flor)* – *banana-da-terra* – *navios-escola* – *salários-família*

b) apenas o segundo radical vai para o plural — quando o primeiro dos radicais é um verbo ou palavra invariável.

*guarda-chuvas* – *sempre-vivas* – *abaixo-assinados* – *vice-presidentes*

c) ambos os radicais vão para o plural — nos compostos formados por palavras variáveis (substantivo + substantivo, substantivo + adjetivo, adjetivo + substantivo).

*cartas-bilhetes* – *amores-perfeitos* – *obras-primas* – *gentis-homens*

### Mudança de timbre na formação do plural

São também tratados como especiais os substantivos de tema em -o que, ao receberem o sufixo de plural -s, sofrem um processo de **metafonia** (mudança do timbre fechado do singular para o timbre aberto no plural) na vogal tônica do radical.

*car[ô]ço* → *car[ó]ços*      *c[ô]rpo* → *c[ó]rpos*      *c[ô]rvo* → *c[ó]rvos*

Conheça outros casos semelhantes no Anexo 2 – Casos de metafonia na formação do plural.

Os substantivos seguintes, porém, mantêm, no plural, o timbre fechado da vogal do radical:

*acordo* – *adorno* – *almoço* – *bojo* – *bolo* – *bolso* – *cachorro* – *coco* –  
*consolo* – *dorso* – *encosto* – *engodo* – *estojo* – *ferrolho* – *globo* –  
*golfo* – *gosto* – *logro* – *moço* – *molho* – *morro* – *namoro* – *piloto* –  
*piolho* – *polvo* – *potro* – *reboco* – *repolho* – *rolo* – *rosto* – *sogro* – *sopro* –  
*suborno* – *topo*



ELIAR GUZZELLI



## Formas associadas à variação de grau

Os substantivos podem variar segundo as formas em que se apresentam, podendo ser usados com sua significação normal (no “grau” **normal**), diminuída ou atenuada (no **diminutivo**), aumentada ou intensificada (no **aumentativo**).

A língua tem dois processos para marcar essa gradação nos substantivos:

a) **Sintético**: por meio do uso de sufixos diminutivos ou aumentativos especiais, como *-inho(a)*, *-zinho(a)*, *-ito(a)*, *-ico(a)*, *-ão(-ona)*, *-aço(a)*, *-arra*. Exemplos:

*menininho* – *menininha* – *meninozinho* – *meninazinha* – *meninão* – *meninona* – *meninaco* – *cafezinho* – *chapeuzinho* – *rapazito* – *burrico* – *chapelão* – *bocarra* – *narigão*

b) **Analítico**: por meio do acréscimo de um **adjetivo** que indique aumento ou diminuição, ou alguma ideia associada a tais noções:

*inseto grande* – *inseto pequeno* – *inseto enorme* – *inseto minúsculo*

Existem algumas palavras da língua que eram, na origem, formas aumentativas e diminutivas de substantivos. Com o tempo, perdeu-se a ideia de aumentativo e diminutivo e houve uma especialização do sentido de tais palavras, que são hoje tomadas como em grau normal. Conheça algumas:

*armarinho* – *cartão* – *portão* – *cartilha* – *folhinha* (calendário) – *lingueta* – *vidrilho* – *mamão* – *cordão*

### Tome nota

O uso das formas sintéticas do diminutivo e do aumentativo tem geralmente um **sentido conotativo**, caracterizando a função expressiva da linguagem, pois essas formas contribuem para a manifestação da subjetividade. É comum usarmos os diminutivos e os aumentativos com conotação afetiva (*filhinho*, *amorzinho*, *benzinho*, *amigão*) ou depreciativa e pejorativa (*livreco*, *jornaleco*, *narigão*, *beicorra*, *pratarraz*).

## Atividades

» Observe atentamente a tira abaixo para responder à questão 1.



▲ BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S. Paulo. São Paulo, 1º nov. 1999.

1. A graça da tira está na explicação dada pelo médico para as causas das dores no corpo de Hagar. Qual a expressão que produz o efeito de humor?
- a) Considerando a reclamação de Hagar, a expressão identificada é adequada para descrever o mal-estar da personagem? Por quê?
- b) Qual pode ter sido a razão para o médico ter escolhido essa expressão?
- » Leia o texto e o anúncio reproduzidos a seguir para responder às questões de 2 a 5.

A prova de que o sexo feminino é o grande culpado das infelicidades do mundo aqui está:  
Automóvel é masculino; trombada é feminino.  
Fratura é feminino; curativo é masculino.

Dor é feminino; comprimido é masculino.  
Doença é feminino; remédio é masculino.  
Miséria é feminino; dinheiro é masculino.  
Nascimento é masculino; morte é feminino.

NUNES, Max. *Uma pulga na camisola*: o máximo de Max Nunes. Seleção e organização de Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 106.

Algumas das coisas mais importantes na vida são femininas:

felicidade

família

sexualidade

amizade

esperança

paz...

Nós cuidamos bem da **saúde** para garantir todas as outras.

Uma homenagem da Wyeth ao Dia Internacional da Mulher

**Wyeth**  
Líder Mundial em Saúde Feminina  
www.sempremulher.com.br

Wyeth  
Serviço de Atendimento ao Consumidor  
DDG 0800-16-0625  
São Paulo, SP  
CNPJ nº 06.788.978/0001-10  
www.wyeth.com.br

◀ Nova. São Paulo:  
Abril, ano 31, n. 3,  
mar. 2003.

Uma homenagem da  
Wyeth ao Dia Internacio-  
nal da Mulher



2. No texto da página anterior, o humorista Max Nunes apresenta sua opinião sobre o sexo feminino. Que opinião é essa?

► É possível afirmar que o autor assume uma perspectiva preconceituosa em relação à mulher? Por quê?

3. Que característica linguística partilhada pelos termos de cada um dos dois grupos de substantivos é explorada pelo autor do texto para ilustrar seu ponto de vista? Justifique.

4. Considere os seguintes pares.

*automóvel – acidente*

*doença – cura*

a) Os pares de substantivos apresentados mostram que a “argumentação” de Max Nunes é insustentável. Explique por quê.

b) Qual é o argumento linguístico, relacionado à flexão de gênero dos substantivos, que invalida a “argumentação” do humorista?

5. No anúncio apresentado, a perspectiva adotada sobre o sexo feminino não é a mesma presente no texto de Max Nunes. No caderno, transcreva a passagem do texto publicitário que comprova essa afirmação, justificando sua resposta.

c) Do ponto de vista gramatical, a escolha das palavras que compõem o centro do anúncio contribui para construir seu sentido. Por quê?

d) “Nós cuidamos bem da **saúde** para garantir todas as outras”. Explique, considerando o enunciado transcrito, qual a relação estabelecida, no anúncio, entre o termo em negrito e a empresa anunciada.

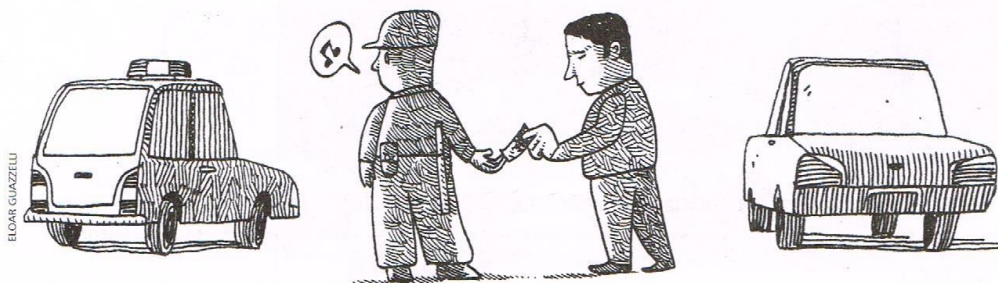
» Leia o texto a seguir para responder à questão 6.

### Um país de diletantes

[...] essa é a característica geral do país: camuflamos nosso mercenarismo com singelos diminutivos. O policial, para manter as aparências, nunca cobra um suborno, mas uma “cervezinha”. O fiscal da prefeitura leva uma “caixinha”. O político dá uma “azeitadinha”. Ninguém se corrompe de forma direta, metódica, profissional. A gente é impreciso e diletante até para se vender.

MAINARDI, Diogo. *Veja*. São Paulo: Abril, ano 35, ed. 1737, n. 5, p. 107, 6 fev. 2006. (Fragmento).

**Diletante:** que ou quem mantém uma atitude pouco séria, de amador, não profissional em relação a normas de ordem intelectual ou espiritual.



6. No texto, para fazer uma crítica a certos comportamentos que considera condenáveis no nosso país, o autor atribui ao diminutivo uma função específica. Qual é ela?
- ▶ Que situações, segundo o texto, comprovam esse uso do diminutivo?
- » Para responder às questões 7 e 8, observe a placa e o texto apresentados a seguir.



▲ O Brasil das placas. São Paulo: Abril, 2003. p. 56-57.

Ao entrar na lanchonete  
Expliquei pros dois irmãos  
Que o plural estava errado  
Meus esforços foram vões  
Vi que não adiantava  
E lavei as minhas mões

O Brasil das placas. São Paulo:  
Abril, 2003. p. 56-57.

7. Segundo a norma culta, a placa apresenta uma inadequação no uso do termo irmãos. Em que consiste essa inadequação? Justifique.
- ▶ O que explicaria o equívoco presente na placa?
8. Os versos que acompanham a placa fazem referência à inadequação identificada na questão anterior. No caderno, transcreva a passagem em que isso ocorre.
- ▶ Qual a estratégia utilizada pelo autor dos versos para “brincar” com a inadequação? Explique.



## Usos do substantivo

Os substantivos são responsáveis pela nomeação de tudo o que vemos e imaginamos. Por esse motivo, desempenham uma função essencial na construção dos textos: oferecem as referências que, uma vez identificadas pelos leitores, permitirão a construção de imagens que levarão a uma representação mental de uma situação real ou imaginária apresentada pelo autor do texto. O escritor Alan Lightman recorreu ao poder de nomeação dos substantivos para estimular seus leitores a imaginarem como seria um mundo onde não existisse o tempo, onde houvesse somente imagens. Observe.

### 15 de maio de 1905

[...] Uma **folha** no **chão** no **outono**, **vermelha**, **dourada** e **marrom**, **delicada**. [...] Poeira em um **peitoril** de **janela**. Uma **pilha** de **pimentões** na Marktgassee, **amarelos**, **verdes**, **vermelhos**. [...] O **buraco** de uma **agulha**. **Mofo** nas **folhas**, **cristal**, **opalescente**. Uma **mãe** em sua **cama**, chorando, **cheiro** de **manjerição** no ar. [...] Uma **torre** para **preces**, **alta** e **octogonal**, **sacada** aberta, **solene**, rodeada de **brasões**. **Vapor** subindo de um **lago** no **início** da **manhã**. Uma **gaveta** aberta. Dois **amigos** em um **café**, o **lustre** iluminando o **rosto** de um dos **amigos**, o outro na **penumbra**. Um **gato** olhando um **inseto** na **janela**. Uma **jovem** em um **banco**, lendo uma **carta**, **lágrimas** de **contentamento** em seus **olhos** **verdes**. [...] Uma **imensa** **árvore** caída, **raízes** **esparreadas** no ar, **casca** e **ramos** ainda **verdes**. O **branco** de um **veleiro**, com o **vento** de **popa**, **velas** se agitando como **asas** de um **gigantesco** **pássaro** **branco**. Um **pai** e um **filho** **sozinhos** em um **restaurante**, o **pai**, **triste**,

**olhos** **fixos** na **toalha** da **mesa**. [...] As **sombras** **azuis** das **árvores** numa **noite** de **lua** **cheia**. O **topo** de uma **montanha** com um **vento** **forte** **constante**, os **vales** que se esparramam por todas as suas **bordas**, **sanduíches** de **carne** e **queijo**. [...] Uma **foto** de **família**, os **pais** **jovens** e **tranquilos**, as **crianças** trajando **gravatas** e **vestidos** e sorrindo. Uma **pequeníssima** **luz**, **visível** por entre as **árvores** de um **bosque**. O **vermelho** do **pôr do sol**. Uma **casca** de **ovo**, **branca**, **frágil**, **intacta**. Um **chapéu** **azul** na **praia**, trazido pela **maré**. **Rosas** **aparadas** flutuando sob uma **ponte**, **próximas** a um **castelo** que vai emergindo. O **cabelo** **ruivo** de uma **amante**, **selvagem**, **traíçoeiro**, **promissor**. As **pétalas** **púrpuras** de uma **íris** na **mão** de uma **jovem** **mulher**. Um **quarto** com quatro **paredes**, duas **janelas**, duas **camas**, uma **mesa**, um **lustre**, duas **pessoas** de **rostos** **vermelhos**, **lágrimas**.

Substantivos

Adjetivos

LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein*. Tradução de Marcelo Levy. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 72-76. (Fragmento).

Os **substantivos** constituem a base do texto. Por meio deles, diferentes imagens vão sendo apresentadas simultaneamente ao leitor. O efeito criado por essa sucessão de imagens acaba por promover uma sensação de tempo presente, em que todas as coisas existem.

Como alguns substantivos são genéricos demais em termos daquilo que denotam, o autor recorre a **adjetivos** para singularizar as imagens criadas e, assim, permitir que o leitor faça delas uma representação mental mais precisa.

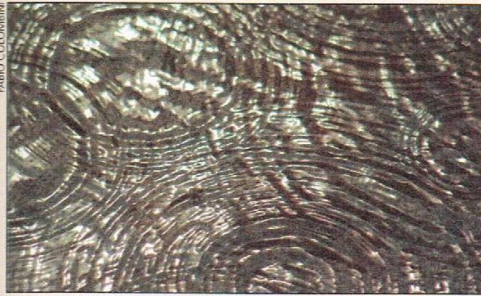
A associação entre **substantivos** e **adjetivos** acaba por criar um efeito poético no modo como os fragmentos de realidade são encadeados no texto.

### Pratique

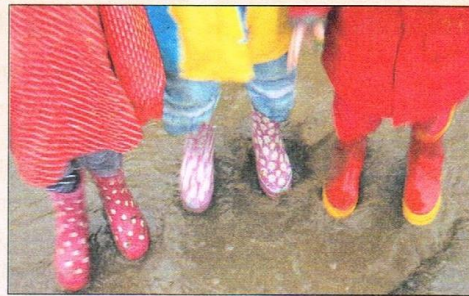
Sua tarefa será criar um texto de estrutura semelhante ao de Alan Lightman. Seu objetivo é permitir que os leitores, por meio da associação de imagens, possam criar uma representação mental do que está sendo apresentado. O tema do seu texto será: **um dia de chuva**.



Antes de escrever o texto, pense na série de imagens que você precisa criar para ilustrar como a chuva altera a percepção que temos do espaço ao nosso redor. Se desejar, use as fotografias abaixo como inspiração.



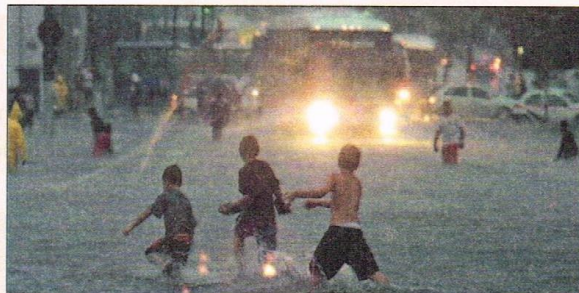
▲ Gotas de chuva em poça d'água, 2003.



▲ Crianças com galochas e capas coloridas, EUA, 2002.



▲ Vista de interior de carro com vidro embaçado, 2002.



▲ Crianças brincando em alagamento, São Paulo, 2004.



▲ Pessoas aguardando para atravessar cruzamento, EUA, 2005.



▲ Gotas d'água em janela, Noruega, 2005.



▲ Chuva muito forte, 1998.



▲ Vendaval em coqueiros, 2005.

## Resumen

El libro didáctico de lengua portuguesa, muchas veces, es el único aporte teórico y metodológico utilizado por los profesores de esta área para impartir clases, material ese que muchas veces fragmenta los eixos de enseñanza (lectura, gramática e producción textual) y trae la enseñanza de gramática vuelto para la práctica tradicional/gramatical, lo que dificulta el aprendizaje del alumno. Para tanto, essa pesquisa tiene como objetivo mejor conocer a(s) perspectiva(s) de gramática adoptada en el libro *Português Contexto Interlocução e Sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre y Marcelo Pontara. Partiendo de una concepción de lengua como forma de acción, el referencial teórico trae autores que defienden la enseñanza de gramática por medio de práctica de la analice lingüística, en que el alumno aprende aspectos lingüísticos por medio del uso real, en el texto. Para analizar cual la concepción de gramática predomina en el capítulo analizado, utilizamos como procedimiento metodológico los criterios elaborados por Mendonça (2006), que aborda las diferencias entre la enseñanza de lengua portuguesa pautada en la gramática tradicional y la enseñanza a partir de la perspectiva de la analice lingüística. Con los resultados, podemos identificar qué mismo el libro trayendo, parcialmente, cuestiones de analice lingüística, aunque no consigue se desvincular de la forma tradicional de enseñanza de gramática.

Palabras claves: Libro didáctico. Enseñanza de gramática. Analice lingüística.





## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Secretaria Especial de Tecnologia e Informação  
Diretoria de Gestão da Informação  
Departamento de Gestão de Bibliotecas  
Biblioteca do Campus Leandro Barreto

Ministério da Educação  
Universidade Federal da  
Fronteira Sul

Avenida Getúlio Vargas, 6095  
Edifício Engemad, 2º Andar  
Chapecó - Santa Catarina  
Brasil - CEP 89812-000

[www.uffs.edu.br](http://www.uffs.edu.br)  
[contato@uffs.edu.br](mailto:contato@uffs.edu.br)

### TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORIAIS

TCDA nº \_\_\_\_/UFFS/2014

#### 1. DADOS PESSOAIS DO AUTOR

Nome:

Thais Ray Callegaro

CPF: 031.020.05077 E-mail: fatypor2006@yahoo.com.br

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ Celular: (55) 96088036

Vínculo do Autor com a Instituição:

( ) Docente ( ) Técnico-Administrativo (x) Acadêmico

#### 2. Tipo de Documento

(x) Texto (deve ser enviado em PDF-A)

Assinale abaixo o tipo de texto do documento

( ) Tese ( ) Dissertação ( ) Especialização ( ) E-book

(x) Outro – Qual? artigo

( ) Áudio (deve ser enviado em MP3)

( ) Vídeo (deve ser enviado em MOV)

( ) Imagem (deve ser enviado em TIFF ou JPEG)

Título:

Leiras didáticas de Língua Portuguesa:  
perspectivas de ensino.



Ministério da Educação  
Universidade Federal da  
Fronteira Sul

Avenida Getúlio Vargas, 609s  
Edifício Engemed, 2º Andar  
Chapecô - Santa Catarina  
Brasil - CEP 89812-000

[www.uffs.edu.br](http://www.uffs.edu.br)  
[contato@uffs.edu.br](mailto:contato@uffs.edu.br)

2.1 Em caso de Tese ou Dissertação, informe:  
Programa de Pós-Graduação \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Agência de Fomento: ( ) CAPES ( ) CNPq Outra: \_\_\_\_\_

**2.1.1 PERMISSÃO DE ACESSO AO DOCUMENTO:**

☒ Total ( ) Parcial

Em caso de liberação parcial, deve estar claro que a pesquisa envolve patentes ou segredo industrial ou uma futura publicação. Para liberação parcial, envie os capítulos permitidos (neste caso os referidos capítulos devem estar em **PDF-A**, em arquivo único)

Na qualidade de titular dos direitos autorais do trabalho acima citado, em consonância com a Lei nº 9610/98, **autorizo** a Biblioteca da UFFS a disponibilizar gratuitamente, por tempo indeterminado, em sua fonte de informação institucional on-line, sem ressarcimento dos direitos autorais, o referido documento de minha autoria. Também concedo à biblioteca, a escolha do formato de disponibilização do conteúdo que julgar ser o mais adequado, para possibilitar seu acesso por meio de áudio, visualização, leitura, impressão e/ou download, conforme permissão assinalada. Quaisquer medidas judiciais ou extrajudiciais concernentes ao conteúdo serão de minha inteira responsabilidade.

Leandro Lourenço, 17 de dezembro de 2014  
Local

Thaís Roz Gallego  
Assinatura